



**Les bénéfices d'un programme de yoga sur la prosocialité  
des enfants en milieu scolaire**

**Par Frédérique Chouinard**

**Mémoire présenté à l'Université du Québec à Chicoutimi en vue de l'obtention du  
grade de Maître ès arts (M.A) en travail social (3 763)**

Québec, Canada

© Frédérique Chouinard, 2020

## SOMMAIRE

Les recherches des dernières années indiquent que le fait d'adopter des comportements prosociaux et de miser sur des rapports sociaux de qualités sont deux aspects nécessaires au développement de l'enfant (Institut national de santé publique du Québec [INSPQ], 2016). À l'inverse, les rapports sociaux de piètre qualité et la non-satisfaction qui en découle seraient associés à une mauvaise qualité de vie (Ministère de la Santé et des Services sociaux [MSSS], 2018). Selon le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur du Québec (MEES) (2017), l'école est un milieu inclusif et propice au développement, à l'apprentissage et à la réussite. C'est notamment par des programmes d'intervention mis en place par le milieu que celui-ci peut contribuer à diminuer les risques de développer des difficultés tant d'ordre social qu'académique (MEES, 2001). Afin de soutenir le bien-être des élèves, le yoga paraît une option intéressante. Si ses bienfaits au plan psychologique et physique ont été rapportés dans quelques études, peu se sont intéressées à ses effets sociaux. Au printemps 2018, un programme de yoga a été mis en place au sein d'une école primaire privée du Saguenay. Afin de mesurer les effets de ce programme destinés aux élèves de première, deuxième et troisième année, une étude a été mise en place par des chercheurs de l'Université du Québec à Chicoutimi. Le présent mémoire s'inscrit dans cette étude plus large et s'intéresse plus spécifiquement aux impacts du programme en ce qui a trait à la prosocialité des enfants ayant adopté la pratique du yoga.

Ce mémoire poursuit deux objectifs spécifiques soit : 1) de dresser un portrait psychosocial des enfants avant la participation au programme de yoga, et 2) d'observer les effets engendrés par le yoga, chez les enfants, sur la prosocialité, des enfants. Pour répondre à ces objectifs, une recherche évaluative mixte de type essai contrôlé non hasardisé a été réalisée. Ainsi, un total approximatif de 85 participants ont participé à l'ensemble des stratégies de collectes de données entre mars et juin 2018 : questionnaires auprès des élèves, parents et enseignants; périodes d'observation lors des séances de yoga; de même qu'entrevues qualitatives menées auprès des parents et de l'équipe professorale. Parmi cet échantillon, 39 étaient des élèves, cinq étaient des enseignantes et deux des directrices. Les autres participants (n=39) étaient des parents de ces enfants. Des analyses de données quantitatives et qualitatives ont été menées afin de faire émerger les résultats de l'étude.

En ce qui concerne les principaux résultats obtenus, il en ressort que de façon générale le point de vue de tous les participants de l'étude, quant aux effets du yoga chez les enfants, est positif. D'abord, les parents et les enseignantes perçoivent plus de comportements prosociaux chez les enfants à la suite du programme de yoga. Les entrevues le confirment en démontrant des changements sociaux tels que l'amélioration de la tolérance et de la patience face aux autres, l'augmentation de comportements d'aide et d'intérêt ainsi que le développement du sens de l'humour. De plus, le point de vue des répondants quant aux changements individuels des enfants indique une amélioration de la gestion des émotions, de l'estime de soi sociale, du niveau de calme, de l'attention et de la concentration ainsi qu'une diminution du stress et de l'anxiété chez l'enfant. Par l'amélioration de ces variables psychosociales, une diminution des conflits avec les pairs ainsi qu'entre frères/sœurs est mentionnée dans les entrevues. En effet, les répondants mentionnent avoir perçu de meilleures habiletés de socialisation chez les jeunes, une diminution des comportements agressifs et une augmentation d'ouverture et d'empathie dans les relations. Les résultats de l'étude suggèrent également que la relation positive unissant le personnel scolaire et

l'enseignante de yoga semble avoir influencé la prosocialité de l'enfant. Ainsi, le fait d'observer leur relation harmonieuse aurait influencé la motivation de l'enfant à adopter ces mêmes comportements dans ses relations. Enfin, tous ces changements ont pu être observés en raison de la durée du programme qui s'étalait sur plusieurs semaines. Par exemple, au fil des séances de yoga, les enfants ont démontré de plus en plus d'intérêt face au yoga, de coopération et d'encouragements envers leurs pairs.

Au final, ce mémoire démontre l'importance et la pertinence de mettre en place des programmes scolaires éducatifs qui se basent sur la pratique du yoga, dans le but de développer et d'optimiser le développement social des enfants. Ainsi, les résultats obtenus semblent démontrer que le yoga permet une amélioration des composantes psychosociales notamment l'augmentation de l'estime de soi, l'autocontrôle et la bonne gestion du stress. Or ces composantes influencent de manière positive le développement des comportements prosociaux. L'inverse est aussi vrai, en considérant que la prosocialité joue un rôle fondamental dans le bien-être social et psychologique des individus.

## TABLE DES MATIÈRES

SOMMAIRE .....	I
TABLE DES MATIÈRES .....	III
LISTE DES TABLEAUX.....	VI
LISTE DES FIGURES.....	VII
LISTE DES ABRÉVIATIONS .....	VIII
REMERCIEMENTS .....	IX
INTRODUCTION.....	10
CHAPITRE 1 – PROBLÉMATIQUE.....	5
1.1 Les facteurs de protection et les facteurs de risques associés aux difficultés vécues en milieu scolaire .....	6
1.2 Différentes difficultés rencontrées pouvant causer ou être causées par des lacunes sur le plan social .....	8
1.2.1 La violence en milieu scolaire.....	8
1.2.2 La détresse psychologique.....	10
1.2.3 Les difficultés académiques .....	11
1.3 Le yoga comme solution aux difficultés rencontrées? .....	15
1.3.1 Qu’est-ce que le yoga? .....	15
1.3.2 Les principaux effets du Yoga chez les enfants .....	17
1.4 Pertinence de ce mémoire .....	20
CHAPITRE 2 – RECENSION DES ÉCRITS .....	22
2.1 La compétence sociale .....	23
2.2 Manifester des comportements prosociaux : une composante majeure de la compétence sociale.....	25
2.3 L’empathie .....	27
2.3.1 La bienveillance .....	28
2.4 Facteurs influençant les comportements prosociaux .....	29
2.4.1 La motivation prosociale .....	29
2.4.2 Les facteurs individuels.....	31
2.4.3 Facteurs environnementaux.....	37
2.5 Pertinence des programmes de yoga en milieu scolaire .....	43
2.6 Limites et perspectives de recherche .....	47
CHAPITRE 3 – CADRE CONCEPTUEL.....	51
3.1 L’émergence et le développement de l’approche bioécologique .....	52
3.2 Les principes fondamentaux de l’approche .....	53
3.3 Les six couches de l’approche bioécologique .....	54
3.4 La pertinence de l’approche pour l’étude de la prosocialité .....	61
CHAPITRE 4 – MÉTHODOLOGIE .....	62

4.1	Type d'étude	63
4.2	Objectifs de la recherche	64
4.3	La population à l'étude	65
4.4	Échantillon et méthode d'échantillonnage	65
4.5	Stratégies de collecte de données	67
4.5.1	Questionnaires	68
4.5.2	Observation participante	70
4.5.3	Entrevues semi-dirigées	72
4.6	Modalités d'analyse de données	74
4.7	L'éthique de la recherche	75
CHAPITRE 5 – RÉSULTATS		76
5.1	Données sociodémographiques des répondants au temps 1 de l'étude	77
5.1.1	Profil des enfants	77
5.1.2	Profil des parents	79
5.2	Portrait général des enfants avant et après le programme de yoga	79
5.2.1	L'appréciation de l'expérience scolaire par les enfants	79
5.2.2	La perception de soi et des autres	81
5.2.3	La gestion des émotions	82
5.3	La perception des parents à propos de la prosocialité de leurs enfants (temps 1)	84
5.4	La perception des parents, de l'équipe scolaire et de l'observateur à propos des effets du yoga chez les enfants	85
5.4.1	Perceptions du développement psychosocial de l'enfant avant et après le programme de yoga	86
5.4.2	Les effets du yoga chez les enfants par rapport au niveau de calme	95
5.4.3	Effets du yoga par rapport aux tensions entre pairs	100
5.4.4	Effets du yoga par rapport à l'attention	101
5.4.5	Effets du yoga par rapport au respect des consignes, l'effort des élèves et l'équanimité	103
5.4.6	Synthèse des effets engendrés par le yoga	104
5.5	L'appréciation du programme par les parents et l'équipe scolaire	104
5.5.1	Motifs d'inscription au programme	105
5.5.2	Perception des parents et de l'équipe scolaire face à la satisfaction des jeunes quant au programme de yoga	106
5.6	Synthèse des résultats de l'étude	108
CHAPITRE 6 – DISCUSSION		111
6.1	Les effets ontosystémiques	113
6.1.1	Sur la prosocialité	113
6.1.2	Sur l'autocontrôle et la gestion des émotions	114
6.1.3	Sur la perception et l'estime de soi	116
6.1.4	Sur la gestion du stress et de l'anxiété	117
6.1.5	Sur le niveau de calme, d'attention et de concentration	118

6.2	Les effets microsystemiques	119
6.3	Les effets mesosystemiques	121
6.4	Les effets chronosystemiques	121
6.5	Les forces et les limites de ce memoire	122
6.6	Contribution de l'etude et perspectives futures	126
CONCLUSION .....		128
RÉFÉRENCES.....		133
ANNEXES .....		159
ANNEXE 1 – DESCRIPTION DE L'ÉTUDE GÉNÉRALE		160
ANNEXE 2 – LETTRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT DIRECTRICE		163
ANNEXE 3 – LETTRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT ENSEIGNANTES		173
ANNEXE 4 – LETTRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT PARENTS		183
ANNEXE 5 – QUESTIONNAIRE ADMINISTRÉ AUPRÈS DES ÉLÈVES		196
ANNEXE 6 – QUESTIONNAIRE ADMINISTRÉ AUPRÈS DES PARENTS		203
ANNEXE 7 – QUESTIONNAIRE ADMINISTRÉ AUPRÈS DES ENSEIGNANTES		209
ANNEXE 8 – FICHE HEBDOMADAIRE (À COMPLÉTER PAR LES ENSEIGNANTES TITULAIRES)		214
ANNEXE 9 – GRILLE D'OBSERVATION EN MILIEU SCOLAIRE		216
ANNEXE 10 – GUIDE D'ENTREVUE AVEC LES PARENTS (FIN DU PROGRAMME)		222
ANNEXE 11 – GUIDE D'ENTREVUE AVEC LES ENSEIGNANTES (FIN DU PROGRAMME)		226
ANNEXE 12 – GUIDE D'ENTREVUE AVEC LA DIRECTION (FIN DE PROGRAMME)		230
ANNEXE 13 – CERTIFICATION ÉTHIQUE		234

## LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 : Tableau synthèse de la recension des écrits .....	46
Tableau 2 : Stratégies et phase de collecte de données de l'étude .....	67
Tableau 3 : Caractéristiques des enfants participants (N=39).....	78
Tableau 4 : L'estime de soi sociale au temps 1 et au temps 2 .....	82
Tableau 5 : Les forces et les limites perçues par les parents.....	85
Tableau 6 : Comparaison prétest/posttest des cinq dimensions liées au développement psychosocial .....	87
Tableau 7 : Proportion moyenne du niveau d'énergie .....	96
Tableau 8 : Bénéfices perçus chez les enfants à la suite du programme de yoga .....	108

## LISTE DES FIGURES

Figure 1 : Schéma de l'environnement bioécologique (Absil et al., 2012) .....	60
Figure 2 : Différences de proportion d'enfants ayant répondu « beaucoup » aux questions.....	80
Figure 3 : Différence entre le temps 1 et 2 de proportion d'enfants ayant répondu favorablement aux questions.....	83
Figure 4 : Valeurs que les parents désirent transmettre à leurs enfants .....	84
Figure 5 : Effets perçus « avant-après » la séance de yoga.....	97
Figure 6 : Perception de calme au cours de la séance de yoga (%) .....	99
Figure 7 : Perception des tensions au cours de la séance de yoga (%) .....	101
Figure 8 : Perception de l'attention au cours de la séance de yoga (%) .....	102



## LISTE DES ABRÉVIATIONS

INSPQ : Institut national de santé publique du Québec

MSSS : Ministère de la Santé et des Services sociaux

MEES : Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur Québec

HBSC: *Health Behaviour in School-aged Children*

OMS : Organisation mondiale de la santé

TDA/H : Trouble déficitaire de l'attention avec ou sans hyperactivité

ISQ : Institut de la statistique du Québec

EQSJS : Enquête québécoise sur la santé des jeunes du secondaire

CSE : Conseil supérieur de l'éducation

ELDEQ : Enquête longitudinale du développement des enfants du Québec

GAR : Gestion axée sur les résultats

CFSEI: *Culture Free Self Esteem Inventory*

PEC: *Profil of emotional competences*

## REMERCIEMENTS

Je tiens d'abord à remercier mes directeurs de recherche Madame Christiane Bergeron-Leclerc et Monsieur Jacques Cherblanc, professeurs au département des sciences humaines et sociales de l'Université du Québec à Chicoutimi (UQAC), pour leur disponibilité, leurs encouragements et leur confiance mais surtout pour leur savoir-faire et leur savoir-être remarquables. Ceux-ci m'ont guidé tout au long de mon parcours et m'ont permis d'optimiser ma rigueur et ma persévérance. Je les remercie également de m'avoir fait confiance et de m'avoir intégrée à leur étude afin que je puisse utiliser certaines données pour mon mémoire. Je tiens à les remercier d'autant plus pour la chance qu'ils m'aient donnée afin de suivre diverses formations et de vivre plusieurs expériences professionnelles dans le but de développer mon plein potentiel en tant qu'étudiante-chercheuse et future travailleuse sociale. Finalement, grâce à eux, il m'a été possible de réaliser cette maîtrise et d'éprouver un immense sentiment d'accomplissement. Je remercie également l'UQAC et le CRIFPE pour les bourses accordées. Celles-ci ont été une autre source de fierté et de motivation.

Par la suite, je souhaite particulièrement remercier l'école qui a accepté avec enthousiasme de participer à cette étude. Je remercie les enseignantes et les directrices qui ont été si aimables tout au long de l'étude et qui ont embarqué dans le projet avec une si grande motivation. Je veux remercier aussi tous les élèves de première, deuxième et troisième année qui ont participé au cours de yoga. Leur respect, leur ouverture et leur gentillesse les uns envers les autres m'ont grandement touché. Merci également à tous les parents des élèves qui ont accepté de participer aux questionnaires et aux entrevues. Vos propos rapportés m'ont été d'une utilité immense.

Finalement, je remercie mes parents, Michel Chouinard et Faby Simard, qui n'ont jamais hésité à m'offrir l'aide nécessaire afin de poursuivre mes études universitaires. Je les remercie pour leur disponibilité et tout ce qu'ils font pour moi. Pour terminer, merci à la personne la plus importante, Marc-Alexandre Tremblay, pour tout ton amour et ton soutien infini.

## **INTRODUCTION**

Plusieurs écrits scientifiques nous démontrent l'importance de la prosocialité dans le bien-être et le développement optimal de l'enfant (Rose-Krasnor et Denham, 2009; Durlak et al, 2011; Coutu et al, 2012; Oberle et al, 2016; Laurent et Ensink, 2017; Beaumont et Garcia, 2018). Ces études confirment ce que l'on pense intuitivement en mentionnant que les comportements prosociaux, sous forme d'empathie et de bienveillance par exemple, sont nécessaires pour le bon développement du cerveau de l'enfant (Gueguen, 2017). Ces comportements, aussi appelés prosocialité, sont un ensemble de comportements sociaux observables orientés vers le bénéfice d'autrui (aider, réconforter) ainsi que le partage de coûts et de bénéfices avec autrui (partager, coopérer, etc.) (Bouchard et al., 2015). La prosocialité chez l'individu est nécessaire afin d'interagir positivement avec les autres (Lafontana et Cillessen, 2002; Denham et al., 2003; Warden et MacKinnon, 2003; Ladd, 2005; Spinrad et Eisenberg, 2009; Ladd et Sechler, 2013). Eisenberg et ses collaborateurs (1999) ont également mentionné que la prosocialité s'avère un avantage important à long terme pour les enfants. En effet, ceux-ci ont démontré que les comportements prosociaux observés à l'intérieur d'un groupe d'enfants âgés de 4-5 ans prédisaient leur niveau de prosocialité vers 19-20 ans, soit à l'âge adulte. Par ailleurs, un nombre considérable d'études antérieures ont démontré l'existence de liens étroits entre la compétence sociale chez les enfants et un développement sain ainsi qu'une bonne capacité d'adaptation ultérieure (Crick et Dodge, 1994; Parker et Asher, 1987; Rubin et Krasnor, 1986). La compétence sociale constituerait un important facteur de protection chez l'enfant et un élément clé de son bien-être et de ses relations avec autrui (Beaumont et Garcia, 2018; Coutu et autres, 2012; Durlak et autres, 2011; Laurent et Ensink, 2017; Oberle et autres, 2016; Rose-Krasnor et Denham, 2009; Luis et Lamboy, 2015). À l'inverse, une carence en ce qui concerne le développement des compétences psychosociales est l'un des

déterminants majeurs de comportements à risque tels que la prise de substances psychoactives, les comportements violents et les comportements sexuels à risque (Dupras, 2012; Luis et Lamboy, 2015). En ce sens, l'école est appelée à jouer un rôle d'agent de cohésion et de socialisation en contribuant à l'apprentissage du vivre ensemble et en outillant les jeunes à actualiser leur plein potentiel, tant sur le plan social qu'intellectuel (MEES, 2001). Depuis 2008, des efforts importants sont réalisés en ce qui concerne l'amélioration du climat scolaire afin de le rendre sécuritaire, positif et bienveillant; des programmes orientés sur la prévention de la violence et de l'intimidation ont été mis de l'avant (Parent et St-Louis, 2020). Pour ce faire, le gouvernement souligne l'importance du développement de l'estime de soi, de l'empathie, de la coopération et de la résolution de conflits par la médiation. Les sports, les activités scolaires et parascolaires sembleraient être un moyen efficace afin de favoriser le développement social (Moulin-Stožek et al., 2018). De son côté, le yoga tend à démontrer son efficacité depuis des années dans le monde occidental. On lui attribue une multitude de bienfaits, y compris chez les enfants, telle qu'une amélioration de l'estime de soi, de l'humeur et de l'anxiété (Ferreira-Vorkapic et al., 2015), des progrès dans le domaine de l'attention, de la mémoire et des fonctions exécutives (Gothé et McAuley, 2015) et une amélioration des compétences socioémotionnelles dont l'autorégulation, la conscience de soi et les compétences relationnelles (Bergen-Cico et al., 2015; Felver et al., 2015; Khalsa et Butzer, 2016; Frank et al., 2017). Ses bienfaits chez les jeunes présentent un intérêt particulier car les données actuelles soulèvent que le yoga peut s'avérer une modalité d'intervention efficace et innovante face à l'augmentation des difficultés sociales et émotionnelles chez les jeunes (Felver et al., 2020). C'est pourquoi les milieux scolaires introduisent de plus en plus le yoga comme un outil afin de favoriser le bien-être socioémotionnel et faire face au stress (Hagen et Nayar, 2014; Butzer et al., 2016).

Jusqu'à présent, très peu de recherches ont été consacrées à l'étude des effets sociaux du yoga chez l'enfant au Québec. Ce mémoire tentera de combler cette lacune en étudiant la façon dont le yoga en milieu scolaire peut influencer de manière significative la prosocialité des enfants âgés entre 6 et 9 ans. Le premier chapitre expose les éléments de la problématique liés aux différents enjeux scolaires ainsi qu'aux effets documentés du yoga chez les enfants et présente la question de recherche. Le chapitre deux fait la recension des écrits sur les connaissances actuelles à l'égard des facteurs individuels et environnementaux influençant l'adoption et l'application des comportements prosociaux. Le troisième chapitre expose le cadre conceptuel de l'étude. Dans le quatrième chapitre, il est question des aspects méthodologiques entourant la réalisation de cette étude mixte. Quant au cinquième chapitre, il expose les résultats obtenus en lien avec les objectifs de la recherche. Finalement, le sixième chapitre aborde la discussion par rapport aux principaux résultats, les forces et les limites de l'étude, ainsi que les recommandations.

## **CHAPITRE 1 – PROBLÉMATIQUE**

La problématique présentée dans ce chapitre expose d’abord les facteurs de protection (les compétences sociales) et les facteurs de risques (insuffisance quant aux compétences sociales) pouvant freiner ou accentuer les difficultés vécues par les jeunes en milieu scolaire. Elle fera mention notamment de trois difficultés fréquemment rencontrées par les enfants, souvent causées ou intensifiées par un manque d’habiletés sociales, soit la violence en milieu scolaire, la détresse psychologique ainsi que les difficultés académiques. Dans un deuxième temps, le yoga, pratiqué en milieu scolaire, sera abordé comme solution envisageable face aux différentes difficultés rencontrées. De ce fait, les nombreux effets possibles du yoga chez les enfants (biologiques, psychologiques et sociaux) seront abordés et contribueront ensuite à justifier la pertinence de ce mémoire.

### **1.1 Les facteurs de protection et les facteurs de risques associés aux difficultés vécues en milieu scolaire**

L’enfance est une période cruciale en termes de socialisation et de construction identitaire (Bouissou, 2001). Les travaux de Borst (2019) ainsi que de Cadoret et Bouchard (2019) démontrent que l’enfant présente des potentialités d’apprentissages importantes, mais qu’il est tout autant vulnérable en raison de son système nerveux « immature ». En effet, la capacité du système nerveux à s’adapter, ou à se modifier en fonction des changements environnementaux - plasticité du cerveau -, est beaucoup plus marquée à l’enfance (Amad, 2014). Ainsi, les événements marquants que l’enfant vivra lors de ce stade précoce de la vie sont susceptibles d’influencer son parcours (Traoré et al., 2018). Quant au milieu scolaire, il constitue un point central pour l’enfant dans le développement global et harmonieux de ses besoins sociaux et affectifs, de sa sécurité et de sa réussite éducative (Conseil supérieur de l’éducation [CSE], 2012, 2016, 2017, 2018). Pour ce faire, adopter de bons comportements et miser sur des rapports sociaux de qualité sont deux



aspects primordiaux au bon développement de l'enfant. En effet, les compétences personnelles et sociales font partie du premier champ des déterminants de la santé de l'individu de tout âge (Perreault, 2011). Elles englobent plusieurs types d'habiletés (physiques, cognitives, affectives) et incluent les habiletés de communication, la capacité de gérer ses émotions, de résoudre des problèmes ou de faire face aux situations difficiles, en plus des habiletés à coopérer et à établir des relations sociales de qualité. À l'inverse, les insuffisances quant aux compétences psychosociales, telles que l'apathie ou l'incapacité à gérer ses émotions, contribuent au risque d'augmenter les comportements défavorables à la santé tels que les problèmes de santé mentale, les comportements violents et la consommation de substances psychoactives (alcool, drogues illicites, tabac) (Luis et Lamboy, 2015). Par conséquent, depuis de nombreuses années « l'incapacité d'un grand nombre de jeunes de s'adapter aux situations d'apprentissage scolaire et de vivre des relations sociales harmonieuses et valorisantes constitue une préoccupation importante des agents d'éducation » (Poliquin-Verville et Royer, 1992, p.5). C'est pourquoi, depuis un certain temps, le système d'éducation déploie plusieurs moyens de prévention afin d'optimiser un bon développement social chez leurs jeunes. « Un de ces moyens de prévention consiste notamment à favoriser, dès la petite enfance, l'apprentissage d'habiletés sociales et émotionnelles qui facilitent l'adaptation sociale au sein de leur groupe en service de garde » (Bouchard et al., 2016, p.6). Dans les prochaines lignes, nous explorerons plus précisément trois problèmes vécus chez les enfants d'âge primaire, pouvant causer ou être causés par un manque d'habiletés sociales et pouvant affecter leurs probabilités de vivre des relations sociales harmonieuses : la violence en milieu scolaire, la détresse psychologique ainsi que les difficultés scolaires.

## **1.2 Différentes difficultés rencontrées pouvant causer ou être causées par des lacunes sur le plan social**

### **1.2.1 La violence en milieu scolaire**

La violence à l'école rassemble tous types de comportements non désirés, perçus comme étant hostiles et nuisibles et qui portent atteinte à l'intégrité physique ou psychique d'une personne, à ses droits ou à sa dignité (Bowen et al., 2018). Dans l'intention de mieux comprendre le contexte de déclenchement des actes agressifs et violents, Dodge et Coie (1991), mettent en lumière leurs deux actes : proactive et réactive.

« L'agressivité proactive est le résultat d'une stratégie visant à contrôler, à dominer ou à s'accaparer » (Bowen et al., 2018, p. 202). L'intimidation, incluant le harcèlement, en fait partie. À l'inverse, l'agressivité réactive est une réaction agressive, impulsive et souvent disproportionnée face aux gestes d'autrui. Sans même chercher à comprendre la nature du geste dirigé vers eux, ces enfants lui attribueront bien souvent des intentions hostiles et y réagiront de façon disproportionnée. Cette violence proviendrait d'une difficulté d'adaptation chez l'élève, se manifestant par des mécanismes insuffisants d'autorégulation socioémotionnelle et comportementale (Bowen et al., 2014).

La violence peut donc être proactive ou réactive, mais elle peut également être de deux types, soit directe ou indirecte. L'agression directe se fait en présence physique de l'individu. Il s'agit de tous les actes physiques tels que frapper, bousculer, faire trébucher, etc. Également, toutes menaces et insultes, verbales ou non en font partie (p. ex. air de dégoût lorsqu'un ami parle ou p. ex. « si tu ne joues pas avec moi, je ne serai plus ton ami »). Quant à l'agression indirecte, elle se produit en l'absence physique de la personne. Elle peut se faire via une autre personne ou via les médias sociaux. Plus difficile à voir que la violence physique, elle se présente davantage sous forme de violence sociale (p. ex. exclusion

la personne du groupe d'amis, propager des rumeurs), matérielle (voler, briser les objets de la personne), électronique (p. ex. diffuser des photos compromettantes de façon anonyme). Chez les enfants, les agressions indirectes apparaissent vers l'âge de trois ans, augmentent entre quatre et six ans, pour demeurer relativement stables jusqu'à l'âge de dix ans (Vaillancourt et al., 2007). Lors de la période scolaire, les enfants rapportent être témoins en moyenne de 50 actes de violences indirectes par semaine par leurs pairs (Coyne et al., 2006). Les résultats publiés par Dubé (2006), permettent de constater que les comportements d'agressions indirectes les plus fréquents se rapportent à ceux de ridiculiser et d'insulter un pair. Ceux-ci sont constatés par la majeure partie du personnel des écoles primaires, avec des taux avoisinant les 85 %. Plus récemment, en 2010- 2011, l'Enquête longitudinale sur les comportements de santé des jeunes d'âge scolaire (*Health Behaviour in School-aged Children* [HBSC]), menée par l'Organisation mondiale de la Santé (OMS), rapporte qu'au Canada, près de 20 % des jeunes déclaraient avoir été intimidés au moins une fois au cours des derniers mois (Bowen et al., 2018). Quant aux filles, elles déclarent subir davantage d'intimidation indirecte, telle que de l'exclusion et du commérage. En ce sens, l'étude de Desbiens et al. (2003) démontre que la « petite violence » est le plus gros problème et qu'il est minimisé.

Cette violence scolaire est un réel facteur de risque pour le développement de l'enfant. D'abord, l'exposition des jeunes à la violence physique, psychologique, sexuelle ou même virtuelle vécues dans leurs relations amoureuses ou amicales peut représenter un risque accru pour leur développement, en affectant leur santé physique, psychologique et mentale (Laforest et al., 2018). Plus précisément, l'élève victime d'actes de violence, notamment d'intimidation, sera assurément plus à risque de rencontrer des problèmes d'intégration et d'adaptation sociale. D'un autre côté, l'élève qui commet l'acte d'intimider, est lui-même

plus à risque de présenter certaines problématiques telles que de la solitude, un désintérêt pour l'école, une consommation excessive d'alcool ou de drogues, que les élèves non impliqués (Bowen et al., 2018). Tout compte fait, les agressions directes et indirectes sont associées à des effets tels qu'une faible estime de soi, des problèmes d'anxiété sociale, d'évitement social, de solitude et de détresse psychologique, particulièrement ressentie plus intensément chez les enfants d'âge primaire ainsi que chez les filles (Caron, 2007; Crick et Nelson, 2002). Finalement, cette violence vécue durant l'enfance et l'adolescence augmente la possibilité que l'individu en subisse à l'âge adulte (Laforest et al., 2018).

Les facteurs causant les actes agressifs et violents sont multiples chez les agresseurs. Dans le processus d'intimidation, l'étude de Fougeret-Linlaud et al. (2016) émet comme hypothèse que l'intimidation serait causée par une perturbation émotionnelle chez l'intimidateur, soit une lacune en matière de sa prosocialité. En effet, pour ces chercheurs cet acte de violence part d'une difficulté à se mettre à la place de l'autre, mais aussi d'une lacune dans la verbalisation des ressentis. Ainsi, l'alexithymie se définissant par l'absence de capacité pour exprimer ses émotions ou sentiments (Loas, 2010), et le manque d'empathie seraient des composantes importantes dans le processus d'intimidation.

### **1.2.2 La détresse psychologique**

La détresse psychologique chez les jeunes est reconnue comme une problématique sociale en augmentation depuis les dernières années (Aubert, 2019). Celle-ci réfère à « un état de perturbation psychologique, une certaine forme de démoralisation pouvant s'exprimer par de la tristesse, de l'irritabilité, des pertes cognitives, de la démotivation et de la somatisation » (Ayotte et al., 2009, p. 1). Ces sentiments sont associés à plusieurs situations telles que l'intimidation, la pauvreté, la violence, les difficultés scolaires et interpersonnelles ainsi que la crise d'adolescence (Brodeur et al., 2015). Actuellement, selon Julien (2018), la

proportion d'élèves présentant un trouble anxieux, une dépression, un trouble alimentaire ou un trouble déficitaire de l'attention avec ou sans hyperactivité (TDA/H) est en augmentation par rapport à 2010-2011. Or, il apparaît que « plus le niveau d'estime de soi, d'efficacité personnelle globale, de résolution de problèmes, d'autocontrôle ou d'aptitudes aux relations interpersonnelles est faible, plus les élèves sont nombreux, en proportion, à se situer au niveau élevé de détresse psychologique » (Julien, 2018, p. 142).

Cette détresse psychologique se présenterait bien souvent sous forme de symptômes de dépression, d'anxiété, de tensions ou d'irritabilité (Picard et al., 2007). Ainsi, dans un article de *La Presse* de Morin (2019), Nathalie Parent psychologue, soulève que les enfants sont assurément plus stressés que les générations antérieures et que les troubles anxieux sont à la hausse. Par ailleurs, ce stress vécu chez les enfants serait responsable de plusieurs maladies autant physiques que psychiques, telles que d'une augmentation des comportements anxieux et dépressifs à l'âge adulte, des problèmes d'inflammation, des troubles d'apprentissage et d'une sensibilité accrue aux drogues (Dumont et Plancherel, 2001; Lupien et al., 2009). Plusieurs raisons seraient en cause dans la survenue du stress telles que l'école, les relations amicales, familiales et amoureuses qui en seraient les principales (Phelps et Jarvis, 1994; Stark et al., 1989). Toutefois, plus l'enfant progresse dans son cheminement scolaire, plus le stress scolaire est identifié comme étant le plus important (Dumont et Plancherel, 2001). Ce stress scolaire est attribué à la tendance actuelle qui consiste à inciter l'enfant vers un développement optimal par des apprentissages de plus en plus précoces et exigeants. Celui-ci engendrerait un stress de performance énorme chez le jeune (Duclos, 2011).

### **1.2.3 Les difficultés académiques**

La réussite académique est une préoccupation majeure en milieu scolaire. Dès leur plus jeune âge, les jeunes sont confiés au système éducatif qui, lui, les classe selon leurs

caractéristiques et leurs performances. La dichotomie « élève en réussite » et « élève en difficulté » illustre bien cette catégorisation. Au Québec, en 2001, 26 % des enfants présentaient des retards sur le plan social et cognitif, dès la maternelle, augmentant le risque d'entraîner des difficultés d'apprentissage (Vitaro et Gagnon, 2001). En 2012, 9 % des enfants à la maternelle au Québec étaient considérés vulnérables dans le domaine des compétences sociales et 10 % l'étaient sur le plan du développement cognitif et langagier (Institut de la statistique du Québec [ISQ], 2013). Ces difficultés scolaires ne sont pas sans conséquence. L'exclusion sociale, le manque de motivation, la perte d'intérêt et l'anxiété sont notamment répertoriés comme étant des conséquences aux difficultés scolaires. Ultérieurement, ces difficultés d'apprentissage pourront notamment être liées à un risque accru de décrochage scolaire (Barbarelli et al., 2007). En ce sens, les mauvaises relations avec les pairs, le manque de communication avec les enseignants et le manque de soutien affectif des parents autant que les problèmes de comportement sont tous des facteurs qui influencent le jeune à perdre graduellement de l'intérêt pour l'école. Les recherches québécoises suggèrent qu'un élève sur cinq ne terminera pas son secondaire (Perreault, 2012). Ces statistiques ont des conséquences sociétales importantes puisque le décrochage coûte cher à la société. En effet, un décrocheur sera plus enclin à utiliser les services d'aide sociale, de sécurité du revenu et des soins de la santé. Il sera également plus à risque de délinquance et de criminalité, ce qui engendre des dépenses liées à ces problématiques (Lafond, 2008). Sur le plan individuel, le décrocheur sera particulièrement plus à risque d'avoir un emploi peu qualifié, d'avoir des enfants qui présentent des difficultés scolaires devenant à leur tour décrocheurs et d'éprouver des problèmes de santé physique et psychologique (Lafond, 2008; Perreault, 2012; Schiøtz et al., 2017).

Dans sa recherche, Houle (2006) expose la typologie de Boutin et Daneau (2004) à

l'égard des différents facteurs qui sous-tendent les difficultés académiques. En bref, il est mentionné que l'échec ou les difficultés scolaires peuvent provenir de la manière dont le jeune réagit psychologiquement au monde extérieur. De ce fait, la peur des évaluations, le manque d'intérêt, être victime d'intimidation ou avoir une mauvaise gestion de ses émotions peuvent influencer le rendement scolaire d'un élève. Au niveau de l'école, les pédagogies répétitives plutôt qu'innovatrices, le manque de ressources sur le plan matériel et humain, la résistance aux changements du personnel scolaire, la qualité médiocre de la relation enseignant-élève ont notamment été soulevés (Houle, 2006). C'est pourquoi, depuis quelques années, plusieurs programmes gouvernementaux ont été mis en place afin de miser sur une éducation contre l'échec scolaire et pour la réussite éducative. Effectivement, l'objectif est de former des citoyens responsables, productifs et éthiques plutôt que de privilégier l'atteinte d'un niveau scolaire élevé (Feyfant, 2014). Aux États-Unis, le terme « éducation prosociale » est celui employé. L'éducation prosociale renvoie à l'idée que la réussite éducative dépasse celle de la performance académique et des résultats scolaires (Schroeder et Graziano, 2015). De manière plus globale, « l'éducation prosociale concerne les processus scolaires, le climat et la culture scolaire, mais aussi des programmes ou enseignements spécifiques tels que la promotion de l'effort, une éducation multiculturelle, une éducation morale, personnelle, portant sur des valeurs, une éducation civique et démocratique, promouvant une compréhension et des comportements prosociaux » (Corrigan et al., 2013) ainsi que le bien-être et l'épanouissement de l'enfant (Brown et al. 2012).

Tout compte fait, les possibilités qu'un enfant rencontre des difficultés dans son parcours de vie, notamment scolaires sont indéniables. Les sources de celles-ci sont multidimensionnelles et risquent d'être à l'origine de d'autres problématiques. Notamment,

les difficultés d'apprentissage, les troubles de comportements, d'attention et de concentration, le stress, les lacunes quant aux habiletés sociales et l'autocontrôle peuvent tous, d'une manière ou d'une autre, faire obstacle au développement de l'enfant et entraîner des complications sur le plan académique, sociale, psychologique et même physique. À l'inverse, être bien outillé quant à la gestion des émotions, obtenir de bons résultats scolaires et démontrer des comportements prosociaux envers ses pairs, prédisent bien souvent un développement global sain. À ce propos, une publication de Palluy et al. (2010), relate qu'en effet, les élèves qui détiennent une bonne estime de soi, un bon niveau d'autocontrôle, des compétences sociales et un environnement social de qualité présentent un profil plus favorable. Afin d'optimiser ces facteurs de protection, l'enfant a besoin d'un ancrage sain et des outils pour bien gérer ces demandes de la vie. En ce sens, des méthodes d'autorégulation pourraient permettre à l'enfant de développer ou maximiser certaines habiletés fondamentales afin d'optimiser un développement sain. Parmi celles-ci, le yoga paraît en être une. En effet, plusieurs recherches en médecine ont démontré l'efficacité de la pratique du yoga (Altman, 2000; Smith, 2003; Lewis, 2004). Parmi celles-ci, un certain nombre ont soulevé des preuves quant à une amélioration de la santé physique et mentale des adultes (Büssing et al., 2012; khalsa et al., 2016). Bien que les études quant aux effets du yoga chez les enfants soient moins documentées, les démonstrations dans ce domaine sont également en augmentation avec plusieurs articles publiés au cours de la décennie (Galantino et al., 2008; Birdee et al., 2009; *American Association of Pediatrics Section on Integrative Medicine*, 2016). Dans leur revue systématique, Miller et al. (2020) observent que près de 90 % des études consultées ont répertorié des effets bénéfiques du yoga chez les enfants sur un ou plusieurs résultats.

Néanmoins, ces résultats méritent d'être approfondis dans le domaine social et auprès



d'enfants québécois.

### **1.3 Le yoga comme solution aux difficultés rencontrées?**

Depuis quelques années, on constate un engouement particulier envers les approches complémentaires d'éducation parmi lesquelles se retrouvent la méditation et le yoga (Berghmans et al., 2010). À ce jour, le domaine de la recherche dispose d'un nombre important d'études scientifiques, en ce qui a trait à l'utilisation de la méditation. Celles-ci ont également donné naissance à des courants de recherche nord-américaine importants (Berghmans et al., 2008; Shapiro et al., 2006). Parmi les objets d'études, le yoga, qui est une sorte de méditation en mouvement, est l'une des plus pratiquées et étudiées en Occident. Toutefois, les recherches manquent quant aux impacts sociaux de cette pratique, chez les enfants.

#### **1.3.1 Qu'est-ce que le yoga?**

Le mot yoga signifie « union ». En effet, la tradition du yoga prône le lien indissociable existant entre nos émotions, nos états psychiques et notre corps (Baret, 2005). Plus précisément, « le corps, notamment par ses dysfonctionnements, ses raideurs, ses blocages nous indique où est la part de souffrance, quelle est la dimension de notre être à laquelle nous devrions prêter attention, que nous devrions tâcher de manifester pour que le prâna (« énergie vitale » en sanskrit) puisse circuler de nouveau de façon harmonieuse » (Ferrero, 2013, p. 162). Le yoga servirait ainsi de voie de libération et serait défini comme un arrêt (la cessation, la stabilisation) de l'agitation incessante ou des perturbations de la conscience (Tardan-Masquelier, 2002). Il est vu comme une voie permettant l'épanouissement et la réalisation. Actuellement, le yoga, pratiqué en Occident, vise une

quête plus vaste, dite « post-moderne », qui cherche « un équilibre entre autonomie personnelle et harmonisation avec l'autre et avec l'environnement dans lequel on vit » (Tardan-Masquelier, 2002, p. 3). Ainsi cette discipline vise toujours un état unifié de conscience et de réalisation de soi (Ferreira-Vorkapic et al., 2015).

Parmi les différentes formes popularisées en occident, le hatha yoga est l'une des formes de yoga les plus pratiquées. En fait, le hatha yoga s'inscrit dans une école de pensée qui comprend presque tous les styles de yoga connus en Occident. Ce type de yoga est orienté vers le corps, soit les postures ou *asanas* (Salmon et al, 2009). Plus particulièrement, le hatha yoga « se compose essentiellement d'une combinaison d'exercices physiques (*asanas*), d'exercices respiratoires (*pranayama*), de relaxation et de méditation (*dhyana*), qui doit permettre au corps, à l'esprit et à l'âme de former une unité harmonieuse » (Benz et al., 2015, p. 1028). Il transmet également des valeurs d'amour, d'écoute, de collaboration, d'ouverture, de non-jugement, de bienveillance, de partage et de respect (Hutchison, 2013).

En constante évolution depuis le début du XXI<sup>e</sup> siècle, la pratique du yoga compte plusieurs millions d'adeptes dans le monde. Ceux-ci l'utilisent dans un but de développement personnel ou spirituel. Toutefois, peu d'études permettent de mesurer l'ampleur de sa popularité. Cependant, une série d'enquêtes menées aux États-Unis par le magazine *Yoga Journal*, nous permet de tracer un portrait quant à l'intérêt des individus à l'endroit du yoga dans ce pays. D'après ces chiffres, 15 millions d'individus pratiquaient le yoga en 2003. En 2012, ce nombre est passé à 20,4 millions. La dernière étude, datant de 2016, démontre une augmentation de 50 % par rapport à 2012, soit 36 millions d'adeptes du yoga (Girard, 2017). En ce qui a trait à la pratique du yoga chez les enfants, plus de 940 écoles aux États-Unis leur offrent un programme de yoga (Butzer et al. 2015). Bien que ces études américaines ne puissent nous donner un portrait international du yoga, elles permettent tout de même de

refléter l'intérêt grandissant pour celui-ci.

Au Québec, le yoga semble par ailleurs moins utilisé chez les enfants et ses effets sont moins documentés. Sur la quinzaine de centres offrant des cours de yoga au Saguenay, à notre connaissance trois centres offriraient des cours qui conviendraient aux enfants. Pourtant, il semblerait que la méditation en mouvement, telle qu'utilisée dans le yoga ou le Tai Chi par exemple, en raison de sa nature dynamique, conviendrait réellement aux jeunes (Lestage et Xu, 2016).

### **1.3.2 Les principaux effets du Yoga chez les enfants**

Deux constats émergent des écrits consultés. Tout d'abord, les trois catégories d'effets étudiés sont : biologiques, psychologiques et sociaux. Ainsi, les effets spirituels ne sont pas étudiés chez les enfants, alors qu'ils le sont parfois chez les adultes. Finalement, les études menées à ce jour font ressortir des effets positifs ou une absence d'effets du yoga. Ainsi, les études ne font pas ressortir d'effets délétères (Ferreira-Vorkapic et al., 2015; Serwacki et Cook-Cottone, 2012).

#### *Effets biologiques du yoga chez les enfants*

À propos des effets biologiques positifs observés chez les jeunes, notons des effets sur le système cardiovasculaire et respiratoire, tel que la diminution de la pression artérielle, du rythme cardiaque et de la fréquence respiratoire (Galantino et al., 2008). Selon cette même source, les exercices de postures et de respiration du yoga auraient un effet favorable sur la flexibilité de l'enfant, sa force musculaire, sa fonction hormonale, son absorption d'oxygène et sur sa circulation sanguine. Par ailleurs, des résultats significatifs ont été soulignés quant à l'amélioration de l'équilibre statique (Jeter et al., 2014). Cette dernière, consistant à garder son équilibre tout en restant immobile, est particulièrement utile, car elle

est sollicitée plusieurs fois par jour, notamment en classe. Le yoga peut aussi être bénéfique, tant chez les enfants que chez les adultes, dans la réduction de symptômes physiques/biologiques de certains troubles tels que l'asthme (Cramer et al., 2014) et le diabète de type II (Chimkode et al., 2015). Il semblerait également que cette discipline ait un effet sur la réduction des maux de tête (Kisan et al., 2014), sur l'amélioration de l'efficacité personnelle ainsi que sur l'amélioration dans la rapidité de traitement avec coordination motrice fine, l'intégration visuel-moteur et la perception visuelle (Das et al., 2016). Finalement, la pratique du yoga permettrait à l'individu d'améliorer son endurance musculaire abdominale et d'influencer son IMC (Telles et al., 2013).

#### *Effets psychologiques du yoga chez les enfants*

Les études dans le domaine des effets cognitifs et psychologiques du yoga révèlent des résultats significatifs quant à l'amélioration de l'estime de soi, de l'humeur et de l'anxiété (Ferreira-Vorkapic et al., 2015) et ce, autant en Occident qu'en Orient (Nanthakumar, 2018). Notons la diminution des symptômes de dépression, la réduction du stress et de l'anxiété, en particulier par rapport à son image corporelle, une amélioration de la perception de soi et un usage moins fréquent de l'évitement (baisse d'anxiété sociale) (Larun et al., 2006; Weaver et Darragh, 2015). Par ailleurs, l'étude comparative de Telles et al. (1997) soutient que la pratique du yoga peut réduire les niveaux de peur et d'anxiété plus que l'activité physique à elle seule. Les études menées à ce jour mentionnent également une diminution des symptômes du trouble alimentaire (anorexie mentale, boulimie, trouble de l'alimentation non spécifié) ainsi que des symptômes de dépression et d'anxiété s'y rattachant (Carei et al., 2010).

À plus large échelle, les programmes scolaires intégrant des pratiques psychocorporelles, incluant la pratique du yoga, ont identifié des effets positifs sur l'état de bien-être et de résilience, les performances scolaires, la perception de soi, l'autorégulation des

comportements négatifs, le stress, l'insomnie, et les comportements liés à la colère/agressivité, entres autres (Sprengel et Fritts, 2012). Par ailleurs, le yoga semble avoir des effets bénéfiques sur la capacité de maîtrise de la colère et de la fatigue (Ferreira-Vorkapic et al., 2015). Il permettrait d'autant plus d'influencer de manière significative la régulation des émotions, la pensée positive et la restructuration cognitive en réponse au stress (Frank et al., 2017). Dans les contextes éducatifs et généraux, l'amélioration des capacités cognitives est un effet recensé (Chaya, 2012; Telles, 2013). En effet, le yoga permettrait d'améliorer sa capacité de planification et sa performance cognitive (Das et al., 2016). De plus, cette pratique influencerait de manière positive l'attention, la mémoire et l'ensemble des fonctions exécutives (Gothe et McAuley, 2015).

#### *Effets sociaux du yoga chez les enfants*

Les études s'intéressant aux effets sociaux du yoga mentionnent des effets positifs quant à la réduction des comportements stéréotypés et l'amélioration du fonctionnement socioémotionnel des enfants (Maynard et al., 2017) dont l'autorégulation, la conscience de soi et les compétences relationnelles (Bergen-Cico et al., 2015; Felver et al., 2015; Khalsa et Butzer, 2016; Frank et al., 2017). Les résultats de Velásquez et al. (2015), mettent en évidence des résultats significatifs quant à la gestion de la colère et la réduction des comportements agressifs et négatifs à la suite d'un programme de yoga. Quant à l'étude de Noggle et al. (2012) menée en milieu scolaire, elle démontre que le yoga est un facteur de protection pour le bien-être psychosocial des enfants. Finalement, cette pratique corps-esprit aurait une incidence sur le niveau d'empathie (Goleman, 1988), sur la clarté de l'esprit, qui favoriserait les décisions et les actions objectives ainsi que sur les rapports avec les autres (Kishida et al., 2018). Effectivement, cette pratique de relaxation mentale et physique influencerait les comportements sociaux observés par une diminution des conflits

entre pairs et l'augmentation de la confiance en soi dans la relation (Harrison et al., 2004).

#### **1.4 Pertinence de ce mémoire**

À la lumière d'analyse approfondie des études consultées, les facteurs de risque reliés aux problématiques vécues en milieu scolaire représentent un risque accru pour le développement de l'enfant. De plus, compte tenu de la constante augmentation des enjeux concernant l'enfant en milieu scolaire depuis les dernières années, favoriser un développement social et émotionnel sain chez celui-ci est nécessaire. En effet, les écrits actuels démontrent que la compétence sociale et émotionnelle ainsi que les interactions prosociales, notamment la bienveillance et la collaboration, constituent d'importants facteurs de protection dans le bien-être et le développement sain de l'enfant (Parent et St-Louis, 2020). Ainsi, posséder de bonnes compétences sociales et être outillé en matière d'autorégulation émotionnelle semble diminuer les risques de rencontrer des difficultés telles que de la violence, de la détresse psychologique ainsi que des difficultés académiques (Palluy et al., 2010).

À titre d'agent de cohésion et de socialisation, le milieu scolaire a pour rôle d'encourager le développement de ces compétences sociales (MEES, 2001). Ainsi, être prosocial envers ses pairs favorisera un climat scolaire et une qualité de vie favorable au bien-être de l'enfant (Florin et Guimard, 2017; Wang et Degol, 2016; Debarbieux, 2015). Ce sentiment de bien-être chez l'enfant s'avère profitable puisqu'il permet à la fois d'optimiser le rendement scolaire et de bâtir de saines relations avec les autres (Foresight Mental Capital and Wellbeing Project, 2008; Kutsyuruba et autres, 2019; Ryan et Deci, 2001).

Afin d'optimiser les facteurs de protection, le milieu scolaire doit créer un environnement optimal afin de répondre aux besoins de l'enfant (Parent et St-Louis, 2020).

Parent et St-Louis (2020) ciblent notamment la mise en place d'activités parascolaires, pédagogiques et éducatives ainsi que le partage de valeurs liées à la non-violence. En ce sens, le yoga semble être une piste intéressante pour éventuellement favoriser la prosocialité et le développement sain des jeunes. Effectivement, les effets recensés précédemment, largement reconnus et démontrés scientifiquement, font du yoga un médium de choix à ce titre. Les résultats observés dans ces études sont encourageants. Toutefois, ils méritent d'être confirmés, notamment dans le domaine du travail social ainsi qu'en contexte québécois francophone. Enfin, une meilleure connaissance des effets sur le plan social de la pratique du yoga chez les enfants permettra aux intervenants sociaux d'adapter leurs interventions et d'entrevoir certaines nouvelles façons d'intervenir. C'est dans ce contexte que s'insère cette étude qui s'intéresse aux effets du yoga sur la prosocialité des enfants d'âge primaire.

## **CHAPITRE 2 – RECENSION DES ÉCRITS**



La section précédente nous a permis de synthétiser les difficultés les plus fréquemment rencontrées chez les jeunes d'âge scolaire. Nous avons ensuite fait ressortir les éléments expliquant en quoi le yoga pourrait être une solution face à celles-ci. Cette recension des écrits fera état, ici, des principales connaissances actuelles concernant l'influence des comportements prosociaux sur le fonctionnement social de l'enfant. Tout d'abord, cette section définira la compétence sociale et dressera un bref portrait des jeunes Québécois. Par la suite, nous aborderons plus précisément les comportements prosociaux, qui sont une composante majeure de la compétence sociale. Nous en explorerons deux en particulier, souvent perçus comme étant les précurseurs à la prosocialité. Finalement, nous aborderons les raisons motivationnelles qui poussent l'individu à agir de manière prosociale, ainsi que les facteurs influençant la prosocialité de l'enfant, soit individuels et environnementaux. En ce sens, nous constaterons notamment que certaines activités en contexte scolaire, tel que le yoga, peuvent elle aussi influencer les conduites prosociales. Nous concluerons ce chapitre en évoquant les forces et limites des études consultées, ce qui permettra d'introduire notre question de recherche.

## **2.1 La compétence sociale**

La compétence sociale est fondamentale dans le développement de l'enfant. Il s'agit de la capacité pour l'enfant « d'intégrer des pensées, des sentiments et des comportements pour parvenir à réaliser des tâches sociales attendues dans un contexte social et culturel donné » (Clément et Stephan, 2006, p.448). Elle comprend un ensemble de comportements ou d'habiletés permettant aux jeunes de faire face aux difficultés qu'ils rencontrent (Scott, 2017). Dans la publication de l'enquête québécoise sur la santé des jeunes du secondaire (EQSJS), Julien (2018) soulève que l'efficacité personnelle globale, l'empathie, la résolution de problèmes, l'autocontrôle et les aptitudes aux relations interpersonnelles sont des

compétences essentielles de la compétence sociale chez le jeune. L'estime de soi fait également partie de la compétence sociale et influence pour beaucoup son développement. Cette même enquête (EQSJS, 2018) révèle que 52 % des jeunes Québécois présenteraient un niveau élevé d'empathie, 25 % un niveau élevé de résolution de problèmes et 66 % un niveau élevé d'aptitudes aux relations interpersonnelles. Par ailleurs, la proportion d'élèves ayant un niveau élevé d'empathie est en augmentation entre 2010 et 2017, soit de 4 %. Toutefois la proportion est en baisse pour la résolution de problèmes (de 32 % à 25 %) et les aptitudes aux relations interpersonnelles (de 75 % à 66 %). Des diminutions sont également observées quant à l'efficacité personnelle globale (de 28 % à 27 %) et l'autocontrôle (de 15 % à 13 %). Afin de maintenir voire améliorer ces statistiques, intervenir lors de l'enfance, soit lors d'un stade précoce de la vie, aura incontestablement une influence importante sur la trajectoire de vie qu'empruntera le futur adolescent (Traoré et al., 2018). Ainsi, un nombre important d'études ont démontré une corrélation entre la compétence sociale chez les enfants, un développement sain et une bonne capacité d'adaptation ultérieure (Crick et Dodge, 1994; Parker et Asher, 1987; Rubin et Krasnor, 1986). Également, l'étude de Brasseur et Grégoire (2010) soulève un lien significatif entre l'intelligence émotionnelle et la compétence sociale : plus le niveau d'intelligence émotionnelle est élevé, plus la compétence sociale le serait. Il existe également un lien entre ce type d'intelligence et la réussite académique des jeunes. Tout compte fait, étant un indicateur majeur dans l'évaluation du fonctionnement global d'un individu, la compétence sociale semble primordiale en tant que prédicteur de réussite dans la vie en général. Elle est également une caractéristique omniprésente observée chez les enfants résilients et performants à l'école (Parrila et al., 2002). Plusieurs termes similaires faisant référence à la compétence sociale ou à ses sous-catégories sont utilisés dans les écrits. Certains auteurs

parleront plus particulièrement d'habiletés sociales, d'interactions entre les individus, de relations interpersonnelles, de comportements sociaux, mais aussi de gestion des états émotionnels engendrés par des situations relationnelles. En somme, selon McFall (1982), la compétence sociale est l'utilisation adéquate d'habiletés dans une situation sociale. Elle englobe différentes composantes : sociocognitives (p. ex. le traitement de l'information sociale et la résolution de problèmes sociaux), émotionnelles (p. ex. la régulation et la reconnaissance des émotions) et comportementales (p. ex. manifestation de comportements prosociaux).

## **2.2 Manifester des comportements prosociaux : une composante majeure de la compétence sociale**

La compétence sociale comprend différentes composantes, notamment le développement et l'emploi de comportements prosociaux, qui en sont les principales. Les comportements prosociaux sont des gestes volontaires qui ont pour but d'aider une autre personne sans récompense en retour (Eisenberg et al., 2015). Ceux-ci se caractérisent par un ensemble de comportements tels que la sensibilité, le partage, la collaboration, l'empathie, la compassion, les aptitudes à communiquer, le sens de l'humour et plusieurs autres. Aussi appelé prosocialité, cet ensemble de comportements garantit une meilleure adaptation psychosociale et scolaire (Gintis, 2000). Effectivement, ces comportements sont importants dans le développement des enfants, notamment afin de favoriser des relations sociales positives (Parrila et al., 2002). Ils ont également pour effet d'améliorer la santé et le bien-être de l'individu et favorisent la participation active à la vie scolaire et sociétale. Sous l'angle développemental, ceux-ci apparaissent dès la première année de la vie du bébé et complexifient avec les années. En effet, les comportements prosociaux se développent tout au long de l'âge scolaire et au-delà (Bowen et al., 2014). Certaines recherches sur le

développement prosocial, dont celles de Vaish et Tomasello (2014) et Wynn et Bloom (2014) ont même révélées que les bébés naissent avec une prédisposition pour la moralité et l'altruisme. Toutefois, les fonctions ainsi que les facteurs influençant la prosocialité de l'individu se rectifieront, et ce, tout au long du développement. C'est-à-dire que les comportements prosociaux du nouveau-né ne seront pas encouragés par les mêmes motifs et ne seront pas mobilisés par les mêmes intentions qu'à l'adolescence ni même qu'à l'âge adulte. Ainsi, au cours de la vie, le comportement prosocial exercera plusieurs fonctions allant de la satisfaction personnelle, à la création de liens sociaux ou de l'image de soi véhiculée, jusqu'à la satisfaction d'aspirations explicitement morales (Carlo, 2014). Cette perspective du développement de la prosocialité permet de décrire comment le comportement prosocial évolue avec l'âge et sous l'influence de quelles conditions environnementales.

Dans les écrits consultés, il est démontré que les conduites prosociales des jeunes enfants contribuent de manière significative à leur adaptation scolaire, leur réussite académique et leur bien-être social et psychologique à long terme. Précisément, les comportements prosociaux des enfants sont liés à un niveau d'empathie plus grand, à plus d'estime de soi, à davantage de régulation des impulsions antisociales et à de meilleures relations interpersonnelles (Spivak et Durlak, 2016). Les comportements prosociaux interagissent également de manière significative sur les résultats scolaires des élèves. En effet, ils jouent un rôle fondamental dans l'adaptation à l'école et dans la vie sociale (Caprara et al., 2001; Lombardi et al., 2015). Finalement, les recherches de Knafo-Noam (2016) indiquent une association positive entre les compétences sociales et affectives de l'enfant et la manifestation de comportements prosociaux. En effet, plus l'enfant possède un niveau élevé d'empathie et de confiance en soi ainsi qu'une bonne gestion de ses

émotions, plus il sera en mesure d'agir de manière prosociale envers ses pairs. Les comportements prosociaux, tels que l'écoute, la bienveillance, la générosité et le partage, sont également associés à la performance scolaire et au développement des compétences cognitives, tels que la résolution de problèmes et le raisonnement moral, ce qui favorise le parcours académique des jeunes.

Au cours des prochaines lignes, nous nous intéresserons particulièrement à deux composantes essentielles à la prosocialité, souvent perçues comme les précurseurs des comportements prosociaux, soit l'empathie et la bienveillance. Ayant un rôle central dans les interactions sociales (Narme et al., 2010) ces deux composantes sont donc indispensables à l'étude de la prosocialité des enfants.

### **2.3 L'empathie**

L'empathie est la capacité de se mettre à la place de l'autre, de reconnaître, de comprendre et de ressentir ses émotions ainsi que son point de vue (Tully et al., 2016). Elle est aussi la capacité de comprendre les états mentaux d'autrui. L'individu doit donc reconnaître et comprendre l'émotion d'autrui afin de la prévoir, s'y adapter et s'y transposer pour ainsi permettre un partage émotionnel (Guilé et Cohen, 2010). L'empathie est donc la conjugaison d'aspects émotifs et cognitifs (Hoffman, 2001). Eisenberg et Strayer (1987), qui s'inscrivent dans cette même perspective, traduisent l'empathie comme « une réponse affective qui découle de l'appréhension ou de la compréhension de l'état ou de la condition émotionnelle d'autrui, qui serait identique ou semblable à ce que l'autre personne éprouve ou devrait s'attendre à éprouver » (Daniel, 2008, p. 5).

En science cognitive, les travaux d'Adolphs (2001) permettent d'approfondir la définition de l'empathie à un autre niveau, c'est-à-dire davantage environnemental et social. Ce construit est défini comme l'une des modalités de la cognition sociale, soit

l'ensemble des processus de connaissance de l'autre et de l'environnement social. Pour cet auteur, la notion de « cognition sociale », « renvoie à un large champ incluant la reconnaissance de l'information sociale, l'inférence des états mentaux chez autrui, la construction de représentations internes de ses propres relations à l'autre ainsi que l'impact de ces processus sur les conduites sociales » (Guilé et Cohen, 2010, p. 243).

L'empathie est donc un concept essentiel dans le comportement social. Certains l'aborderont comme le préalable à la prosocialité (Eisenberg et Mussen, 1989), le déclencheur fondamental de la prosocialité (Zahn-Waxler et al., 1992) et d'autres diront plutôt qu'elle est l'état psychologique qui sous-tend les comportements prosociaux (Cole, 2001). Dans sa recherche, Barr et Higgins-D'Alessandro (2009) soulignent que l'empathie est au coeur des relations interpersonnelles. En effet, les gens qui en ressentent, c'est-à-dire qui reconnaissent les émotions d'autrui, ont davantage tendance à s'entraider et avoir de bonnes interactions sociales, plutôt que de chercher à faire du mal aux autres (Leblanc, 2008). Ainsi, l'empathie permet de mieux résoudre les conflits entre pairs. À l'inverse, les perturbations de l'empathie sont souvent considérées comme étant les causes des conduites agressives et antisociales. D'ailleurs, l'étude d'Enebrink et al. (2005) menée auprès de 41 enfants âgés entre 6 et 9 ans démontre une association positive entre la faiblesse de l'empathie et les comportements antisociaux de l'enfant.

### **2.3.1 La bienveillance**

Être bienveillant c'est vouloir le bonheur d'autrui et de veiller à ce qu'il aille bien. C'est porter un regard compréhensif, c'est-à-dire empathique et sans jugement (Gueguen, 2017). Ce comportement de souci de l'autre semble être fondamental dans les relations entre individus. D'ailleurs, dans le domaine des neurosciences affectives et sociales, bon nombre d'effets ont été étudiés à l'égard de ce comportement prosocial. Gueguen (2017)

affirme que la bienveillance et l'empathie sont nécessaires pour le développement du cerveau de l'enfant. Ainsi, toutes les expériences empathiques et bienveillantes qu'il reçoit au cours de son enfance modifieront positivement son cerveau. En effet, l'amalgame des gestes prosociaux, tels que consoler, apaiser, et rassurer agit directement sur les lobes et les circuits neuronaux du cerveau. Ces gestes, souvent désignés par le terme « maternage », agissent sur le développement de l'hippocampe, qui régule cette structure cérébrale et le niveau de stress de l'enfant. Ceci aura pour effet d'améliorer la régulation des réactions face au stress et de favoriser la mémoire et l'apprentissage. Les conduites bienveillantes sont également associées à la sécrétion de protéines et d'hormones (ocytocine) qui agissent également en faveur de la diminution de l'anxiété et du stress, favorisant ainsi la confiance, l'altruisme et la coopération. En revanche, les propos humiliants et malveillants auront des conséquences néfastes sur le développement de l'enfant. En 2013, Waller a démontré qu'une éducation sévère et punitive plutôt qu'empathique et bienveillante nuit au développement des jeunes les rendant sans empathie, insensibles, souvent déprimés, anxieux et augmente les possibilités de délinquance, de dépendance et de conduites agressives (Gueguen, 2017). En somme, l'étude de Gueguen (2017) conclut que consoler un enfant, le comprendre, l'accompagner dans la compréhension et la verbalisation de ses émotions, être doux, calme, chaleureux et le rassurer sont des comportements qui contribuent au développement du cerveau, et au développement favorable de la gestion des émotions.

## **2.4 Facteurs influençant les comportements prosociaux**

### **2.4.1 La motivation prosociale**

Plusieurs théories tentent de clarifier les raisons qui font que les humains agissent de manière prosociale (Grusec et al., 2002; Lombardi et al., 2015; Batson, 1993). Les différents types

d'approches qui abordent la motivation prosociale concluent que celle-ci est le résultat d'une multitude de variables. Pour Grusec et al. (2002), ces variables se basent en majeure partie sur l'apprentissage du jeune, sur son désir d'aider et sur ses convictions. Selon Lombardi et al. (2015) plusieurs raisons pousseraient l'individu à agir de manière prosociale : le désir de ne pas agir contre ses valeurs, le lien affectif entre l'aidant et l'aidé, la présence éventuelle d'autres personnes (l'effet témoin), le sentiment d'auto-efficacité, l'empathie, la gestion des émotions, etc.

En outre, bien que la recherche ait décelé depuis longtemps la possibilité de nombreux facteurs en cause dans l'agissement de comportements prosociaux (contextuels, individuels, socioculturels, psychosociaux, cognitifs, biologiques ou motivationnels), celle-ci tente toujours de déterminer si un comportement d'aide vise plutôt un objectif altruiste ou égoïste. Par exemple, la motivation pour aider est-elle dirigée vers l'augmentation du bien-être de la personne en besoin ou plutôt vers le sien? La théorie classique de Batson (1993) met ce questionnement en perspective. Celle-ci propose deux types de relation : la relation socialement motivée et la relation d'échange. Dans la première, le bien-être d'autrui motive l'action prosociale. Dans la seconde, l'individu aide dans le but de recevoir une récompense. Par conséquent, exécuter l'action prosocial par altruisme occasionnera plus de comportements prosociaux (Williamson et al., 1996). En revanche, cette théorie ne peut exposer à elle seule les raisons expliquant les agissements prosociaux entre individus. Dunfield et al. (2011), soutiennent qu'il est essentiel de considérer le comportement prosocial comme un construit multidimensionnel et que les relations entre les différents types de comportements prosociaux sont complexes. Ces comportements peuvent être engendrés par différents facteurs et interférer par le contexte. Les études de Cowell et Decety (2015) ainsi que celle de Paulus (2014) soutiennent que certaines formes de



comportements prosociaux ne sont pas nécessairement motivées par les mêmes raisons. Par exemple, l'aide et la consolation peuvent bien souvent découler de l'empathie, tandis que le partage n'est pas nécessairement associé à – ou suscités par – l'empathie (Decety, 2015). Par ailleurs, le domaine des neurosciences offre un appui empirique à l'idée que ce sont principalement les émotions qui engendrent directement plusieurs comportements prosociaux tels que l'attachement, les soins parentaux et l'empathie (Decety, 2015).

Finalement, des études élaborées sur des jumeaux quant aux comportements prosociaux ont toutes démontré, à l'exception de celle produite par Van IJzendoorn et al. (2010), que les différences entre les individus s'expliquent par des facteurs à la fois génétiques et environnementaux (Israel et al., 2015; Knafo et Israel, 2010). Bien que de nombreux chercheurs se soient penchés sur le caractère inné de la prosocialité, plusieurs exposent davantage son caractère acquis, appris dès le plus jeune âge.

#### **2.4.2 Les facteurs individuels**

Selon une perspective bioécologique (Bronfenbrenner et Morris, 2006), les facteurs individuels renvoient à l'ensemble des caractéristiques individuelles de la personne, telles que son état de santé général, ses compétences et habiletés ainsi que ses limites. Dans les écrits portant sur la prosocialité, différentes caractéristiques individuelles chez l'enfant ont été identifiées comme ayant une influence sur le développement et sur le maintien des compétences prosociales. Des facteurs endogènes comme la génétique, l'âge, le sexe et certains autres facteurs biologiques peuvent influencer l'adoption de comportements prosociaux ou antisociaux (Goutaudier et al., 2015). Il sera question ici de la génétique, du tempérament, de l'âge, du genre, des déficiences et troubles neurodéveloppementaux, des capacités cognitives et de l'estime de soi de l'enfant.

### *La génétique*

Plusieurs études confirment qu'il existerait des bases biologiques à la prosocialité (Hoffman, 1975; Matthews et al., 1981; Rushton et al., 1986). Ces études mettent en lumière la possibilité que des prédispositions génétiques puissent expliquer l'émergence et l'application de comportements prosociaux dès l'enfance. En effet, dans les dernières décennies, des études sur des jumeaux ont montré un indice d'héritabilité pour plusieurs comportements prosociaux, tels que l'altruisme et l'empathie (Matthews et al., 1981; Rushton et al., 1986). Rushton et al. (1986) ont fait ressortir un indice d'héritabilité de 56 % pour l'altruisme et de 68 % pour l'empathie tandis que Matthews et al. (1981) ont découvert un indice d'héritabilité de 72 % pour l'empathie. D'autres théories dont celle d'Hoffman (1975) représentent bien le caractère génétique de la prosocialité. Avoir une prédisposition innée à l'empathie et maîtriser précocement le langage constitueraient, notamment, des outils favorables aux interactions sociales positives. Par le fait même, les compétences langagières jouent un rôle spécifique dans la verbalisation de l'empathie (Hoffman, 1975). Les enfants capables de mettre en mots leur empathie et leur sensibilité sont donc perçus comme davantage enclins à la prosocialité. De plus, Newcomb et al. (1993) soulèvent que les connaissances, l'attitude et les aptitudes nécessaires pour interagir efficacement avec ses pairs peuvent être considérées comme l'une des plus importantes capacités pour l'enfant pendant les années du primaire (Parrila et al., 2002). À l'inverse, les enfants qui présentent une moins grande capacité d'expression verbale seraient moins compétents sur le plan social, et également plus agressifs envers les autres (Cole, 2001). Certains jeunes remédieraient donc à leurs faiblesses langagières par des stratégies hostiles.

### *Le tempérament*

Le tempérament semblerait jouer un rôle considérable dans le développement des compétences prosociales (Caspi et Silva, 1995; Huttenen et al., 1999). Le trait de sociabilité, attribué au caractère d'une personne sociable, est lié positivement aux comportements prosociaux, tandis que la timidité et la propension aux émotions négatives y sont liées négativement (Knafo-Noam et Markovitch, 2015). De plus, la prosocialité de l'enfant est liée positivement à l'autorégulation et négativement à la réactivité émotionnelle (Carlo et al., 2012; Padilla-Walker et Christensen, 2011).

### *L'âge*

Les recherches d'Eisenberg (1986), Kolberg (1976) et Piaget (1965), soutiennent que les comportements prosociaux augmentent avec l'âge. D'autres études empiriques démontrent que la petite enfance serait une période charnière dans le développement de la prosocialité des enfants (Bouchard et al., 2006). En effet, les travaux d'Upshur et al. (2013) démontrent que les programmes de prévention, réalisés au primaire, augmentent la prévalence du comportement prosocial chez les enfants d'âge préscolaire, en instaurant un meilleur climat dans la classe et en améliorant la qualité des interactions enseignants-élèves. L'adolescence et le passage de la puberté apparaissent également comme des moments majeurs quant à l'évolution de la prosocialité des individus. Le modèle d'Hoffman (1961) considère que la période de la puberté s'avère critique dans le développement de l'empathie. Sans démontrer de progression linéaire dans le développement de la prosocialité, ce modèle souligne plutôt que malgré une prosocialité adéquate à l'enfance, celle-ci peut être considérablement transformée à l'adolescence tant positivement que négativement. Quant à l'étude canadienne de Nantel-Vivier et al. (2009), elle démontre que l'adolescence serait plutôt marquée par un niveau stable de la prosocialité

suivit d'une nouvelle augmentation moins intensifiée à l'âge adulte. De plus, cette prosocialité tend à se restreindre à un cercle limité de personnes, c'est-à-dire que les comportements prosociaux ne sont plus dirigés lors de toutes interactions sociales mais plutôt envers quelques personnes (ex. les amis, la famille, etc). Finalement, il semblerait que plus la puberté apparaît tôt dans le développement de l'enfant, plus la prosocialité est élevée (Carlo et al., 2012). C'est ce qui expliquerait la différence entre les filles et les garçons, celles-ci atteignant la puberté plus tôt que les garçons.

### *Le genre de l'enfant*

Le genre a également un rôle sur le plan des comportements prosociaux. Les études dénotent des différences bien claires entre les filles et les garçons. Bear et Rys (1994) ont évalué que les garçons sont plus enclins aux comportements agressifs en raison de leur raisonnement moins mature et davantage hédoniste. Les filles, quant à elles, sembleraient afficher plus de comportements prosociaux dans leurs relations. Cependant, depuis plusieurs années, quelques chercheurs se sont intéressés aux formes d'agression chez les filles (Crick, 1996; Crick et Grotpeter, 1995). Ceux-ci décèlent finalement que les filles ne sont pas moins agressives que les garçons, mais qu'elles manifestent leur agressivité de manière sociale. Les écrits scientifiques actuels soulignent les mêmes conclusions. La violence physique (se battre, menacer, etc.) est posée principalement par les garçons, alors que les violences sociales (exclure quelqu'un, dire de mauvaises choses dans le dos de quelqu'un...) sont des comportements manifestés par les filles (Traoré et al., 2018). De façon plus positive, la prosocialité est manifestée différemment chez les deux sexes. Les garçons la manifesteraient par des actions de type aide matérielle ou engagement (politique, citoyen) tandis que les filles seront davantage tournées vers la qualité des relations (Eagly, 2009). Ces différences entre les deux sexes peuvent être facilement explicables par un

facteur environnemental que nous verrons dans les pages qui suivent, soit l'encouragement de certains comportements attribués aux stéréotypes de genre.

### *Les déficiences et les troubles neurodéveloppementaux chez les enfants*

Les déficiences et les troubles neurodéveloppementaux chez les enfants sont un prédicteur défavorable à la prosocialité (Odom, 2015). En effet, l'enfant qui présente des troubles d'apprentissage, une déficience tant physique qu'intellectuelle, un trouble d'hyperactivité ou des problèmes de santé sera plus enclin à rencontrer des problèmes d'ordre social. En effet, un enfant qui présente des difficultés dans plus d'une des habiletés de base (affective, cognitive, comportementale), a tendance à moins bien réussir socialement (Odom, 2005). Plus précisément, celui-ci sera plus à risque d'agir de façon inappropriée (p. ex. par de l'agressivité), à moins interagir avec les autres et, par conséquent, sera plus à risque de se faire rejeter par ses pairs. N'étant pas causées forcément par une perturbation sur le plan socioémotionnel, ces lacunes d'ordre social sont plutôt la conséquence d'une peur du rejet, d'un manque de confiance ou d'une timidité face au fait d'être différent des autres. À l'inverse, les psychopathologies sociales s'exprimant par les conduites antisociales les plus sévères sont causées majoritairement par une perturbation de l'empathie. Dans ce cas-ci, il s'agirait d'une difficulté ou d'une incapacité à reconnaître l'autre comme un être différent doté de besoins et de désirs propres (Guilé et Cohen, 2010).

### *Capacités cognitives*

Finalement, deux autres facteurs propres à l'enfant seront déterminants dans le développement du caractère prosocial de celui-ci : ses capacités cognitives et sa perception de lui-même (son estime de soi). L'étude d'Erlandsson et al. (2018) suggère que les personnes qui savent mieux distinguer le caractère vide de sens de certains propos (pseudo-profond) des déclarations réellement profondes sont plus prosociales, en raison d'une

volonté plus forte à s'engager dans un processus mental, telle que la réflexion analytique. En ce sens, les personnes qui trouvent que les déclarations pseudo-profondes sont très significatives et pleines de sens sont globalement moins susceptibles d'adopter un comportement prosocial que les personnes qui trouvent ces déclarations plutôt insensées (Erlandsson et al., 2018). Par la suite, l'étude de Filisetti et al. (2006) souligne que ceux qui affichent les meilleures performances scolaires, sont aussi ceux qui poursuivent le plus de buts sociaux, c'est-à-dire ceux qui mettent des efforts dans leurs relations et s'efforcent d'adopter des comportements sociaux appropriés auprès de leurs confrères/consoeurs. Ces élèves présenteraient de bonnes capacités cognitives (Ford, 1982). En effet, ceux qui détiennent les compétences cognitives pour comprendre et résoudre des problèmes ainsi que pour écouter activement les consignes en classe auront plus de facilité à transférer leurs compétences scolaires au domaine social. Cela dit, l'énergie requise pour écouter et comprendre une consigne de l'enseignant peut être exploitée pour écouter un ami dans le besoin de même que de comprendre les émotions de ses camarades. Ainsi, de bonnes capacités cognitives seront utiles à l'enfant en milieu scolaire tant dans ses relations avec les autres que dans la réalisation de certains exercices scolaires. En revanche, ne pas fournir d'effort socialement, c'est-à-dire de ne pas essayer d'adopter des comportements valorisés par les enseignants et les pairs, caractérise les moins bons élèves (Wentzel, 1991; 2004).

### *Estime de soi*

L'estime de soi est un déterminant primordial pour la santé, le bien-être et la réussite scolaire du jeune, au même titre que les compétences sociales et l'environnement social. D'ailleurs, avoir de bonnes compétences sociales est associé à une meilleure estime de soi, une diminution des niveaux d'anxiété, de détresse psychologique et de stress (Palluy et al., 2005). Effectivement, plus l'enfant aura une bonne estime de lui-même, plus il aura de la

facilité à faire face aux situations stressantes, car il aura confiance en lui et en ses capacités afin d'obtenir le soutien nécessaire. L'estime de soi et la façon dont le jeune se perçoit tant dans ses interactions avec ses pairs qu'à l'école ou à la maison, influencent ses comportements ainsi que les efforts qu'il déploie afin d'agir de manière attendue. À ce sujet, les recherches de Wentzel (1997) démontrent que lorsque l'élève se perçoit capable de réaliser certaines tâches scolaires, non seulement il s'investit davantage dans les activités de classe, mais il fournit également des efforts dans ses relations avec les autres. Il déclare aider souvent ses camarades et accomplir ce que l'enseignant demande (Filisetti et al., 2006).

### **2.4.3 Facteurs environnementaux**

Le développement des conduites prosociales dépend non seulement des facteurs individuels, mais aussi bien de facteurs extrinsèques au jeune (ex. maison, amis, école). En effet, selon Mischel et Shoda (1995) et Van IJzendoorn et al. (2010) le contexte et la situation influenceraient grandement les différences individuelles dans la prosocialité et le fait que certains enfants n'adopteraient des comportements prosociaux que dans certaines situations précises. Dans le même ordre d'idées, Caprara et Bonino (2006) affirment que c'est le contexte qui donne la valeur à l'action prosociale et qui fournit les modèles de comportements et les occasions pour la mener avec succès. Plus récemment, l'étude de Salavera et al., (2017) souligne que le développement psychosocial résulte de l'interaction entre l'expérience passée, les influences sociales et culturelles ainsi que les facteurs individuels tels que l'intelligence émotionnelle. Ainsi, les prochaines lignes permettront d'aborder ces facteurs contextuels dans le développement et l'adoption de conduites prosociales. Il sera question de la famille, du milieu scolaire, des stéréotypes de genre et des activités para ou extra-scolaires de l'enfant dont les pratiques de type « corps-esprit ».

### *La famille*

Des études antérieures démontrent que les facteurs familiaux peuvent expliquer la création et le maintien de certaines conduites prosociales. Reynolds et al. (1996) font ressortir que l'enfant sera plus susceptible d'avoir un développement sain en matière de sociabilité lorsque le climat familial est positif et que la famille participe aux activités d'apprentissage. Dans le même sens, Ladd et Hart (1992) soulignent que l'influence des parents, notamment dans les activités avec l'enfant, les sessions de jeux et les valeurs transmises ont un impact sur le développement de la prosocialité. Plus récemment, Eisenberg et al. (2015) soulèvent que la prosocialité des parents (exprimée/affichée/démontrée) est corrélée positivement avec les comportements prosociaux de leurs enfants.

Les recherches de Knafo-Noam et Markovitch (2015) abondent dans le même sens. Ceux-ci démontrent que les styles parentaux chaleureux et dirigés vers l'empathie sont reliés à la prosocialité et à l'empathie de l'enfant. Ils soutiennent que « la prosocialité des enfants est liée positivement à l'expression d'émotions positives par les parents, à leur propension à discuter des émotions et à leur capacité de proposer aux enfants des manières constructives de gérer leurs émotions » (Knafo-Noam et Markovitch, 2015, p.17). En revanche, d'autres chercheurs ont conclu qu'un style parental autoritaire, aimant et reposant sur des règles bien établies, était lié à une socialisation plus positive chez les enfants (Donovan et al., 1990; Stormshak et al., 2000).

Par ailleurs, les croyances, l'appartenance religieuse ainsi que la spiritualité jouent aussi un rôle dans le développement de la prosocialité. Les résultats de l'étude de Sinha et al. (2007) ainsi que de Moulin-Stožek et al. (2018), suggèrent que l'appartenance, les croyances et la pratique religieuse sont significativement associées aux comportements



prosociaux et qu'elles protègent contre les comportements à risque tels que le tabagisme, la consommation d'alcool et de drogues illicites. En plus d'être associée à un comportement prosocial, la pratique religieuse, est aussi associée à un bien-être physique et psychologique (Koenig et al., 2001).

Enfin, certaines caractéristiques de la famille telles que la présence d'un trouble mental chez l'un des parents, le statut de famille monoparentale et de mauvaises relations familiales peuvent affecter négativement le développement de conduites prosociales chez les enfants (Williams et al., 1990; Sameroff et Fiese, 2000).

### *Le milieu scolaire*

L'école est l'un des milieux les plus significatifs dans le développement social de l'enfant (Parent et St-Louis, 2020). L'étude de Bonino et Reffieuna (1999) soulève que l'école et les méthodes d'enseignement jouent des rôles très importants dans le développement social au même titre que la culture, les modèles parentaux et l'influence des amis (Lombardi et al., 2015). Effectivement, le milieu scolaire est l'endroit où l'enfant passe la majeure partie de son temps. Grâce au contact régulier avec ses pairs, le développement de la prosocialité de l'enfant se développera majoritairement dans ce milieu. La qualité de l'environnement éducatif, notamment les relations avec les parents et les enseignants ainsi que la collaboration, l'entraide et le partage au sein du groupe d'amis sont des facteurs identifiés comme étant favorables au bon développement prosocial de l'enfant (Lemelin et Tarabulsy, 2012). Si ces expériences sont positives, celles-ci favoriseront l'estime de soi, optimiseront les réussites et permettront aux enfants d'acquérir des aptitudes sociales ainsi que de bonnes capacités de résolution de problèmes (Rutter, 1987). L'affiliation, la complicité ainsi que les interactions de nature collaboratives (Wentzel, 2015), seront préférables afin de stimuler le développement des habiletés cognitives propices aux

comportements prosociaux. La fréquentation de pairs prosociaux, optimisée par l'entremise de l'école, semble également avoir une influence sur la prosocialité de l'enfant. À cet effet, l'étude de Guegen (2017) révèle que la fréquentation de pairs prosociaux maximiserait les conduites prosociales. Selon Guegen (2017), le fait d'observer des individus agir de façon empathique entre eux stimulerait l'empathie. Au plan biologique, ceci s'expliquerait par la sécrétion d'ocytocine, qui est produite chaque fois que nous recevons ou produisons un geste prosocial, c'est-à-dire que plus nous recevons de gestes prosociaux, plus notre niveau d'ocytocine augmente et plus nous sommes en mesure d'être empathiques ou d'agir de manière prosociale. Les recherches de Bruhin et al. (2020) arrivent aux mêmes conclusions. Ces résultats révèlent que la motivation à se comporter de manière prosociale peut se transmettre d'un individu à l'autre, spécialement lorsque deux individus ont un fort lien d'amitié. De façon générale la prosocialité s'apprend, se développe et se transmet.

La relation qui unit l'enseignant et l'enfant semble également avoir un effet considérable sur la prosocialité du jeune. Les travaux d'Wentzel (1997, 1998, 2002 et 2004) démontrent que plus la relation de confiance et le lien sont forts entre l'élève et son enseignant et plus les attentes sociales concernant le jeune sont hautes, plus le jeune sera motivé à agir de manière prosociale : il coopérera, partagera et aidera davantage. Il sera également plus enclin à respecter les règles de la classe. De plus, ceux qui s'efforcent de respecter les règles et qui ont de bons comportements sont identifiés comme étant les plus appréciés des enseignants (Wentzel, 1991). Bref, les relations positives seraient en quelque sorte la base fondamentale du renforcement des comportements positifs entre individus.

### *Les stéréotypes de genre*

Les stéréotypes de genre sont omniprésents dans l'éducation des enfants (Daréoux, 2007). En contexte scolaire, l'influence des stéréotypes de genre est favorable aux filles. En

effet, la soumission et la conformité aux normes sont valorisées tandis que l'agitation, qui caractériserait davantage les garçons, est souvent réprimandée (Bouchard et al., 2006). Ceci a pour effet de défavoriser ces derniers dans l'évaluation des comportements prosociaux par leurs enseignants. En effet, l'étude de Pagé et Gravel (2001) qui porte sur l'évaluation psychosociale des élèves à la maternelle québécoise révèle que « les enseignantes ont tendance à attribuer davantage de caractéristiques psychosociales positives aux filles qu'aux garçons » (Bouchard et al., 2006, p. 9). Les garçons seraient plus facilement la proie de préjugés perceptuels, associés aux rôles sociaux de genre.

#### *Les activités para ou extra-scolaires de l'enfant*

Outre l'éducation, les activités sportives ou de loisir et les passe-temps de l'enfant lui fournissent également des opportunités de croissance. En effet, ces activités renforcent notamment le raisonnement moral, la motivation et l'engagement envers les principes moraux (Moulin-Stožek et al., 2018). Parmi ceux-ci, l'écoute de la télévision fait partie des facteurs environnementaux détenant une influence positive et à certains égards, une influence négative.

En ce qui concerne l'influence négative, certaines études démontrent que le fait d'écouter la télévision aurait des conséquences nuisibles sur le rendement scolaire et les aptitudes sociales (Huston et al., 1990; Huston et al., 1999). Le temps passé devant la télévision serait du temps perdu qui prendrait la place d'une activité plus utile intellectuellement et socialement. De ce fait, cette activité entraînerait des niveaux cognitifs et langagiers moins élevés en plus de diminuer les occasions d'interactions sociales. Venant appuyer cela, l'enquête plus récente de Turkle (2015) révèle que les jeunes ont définitivement acquis une dépendance accrue au monde virtuel comme la télévision, les réseaux sociaux ainsi qu'à leur téléphone cellulaire. Ils auraient donc dorénavant tendance à

préférer les interactions médiatisées à celles en tête à tête, considérées comme trop risquées et trop exigeantes. En contrepartie, certains bénéfices sont associés aux heures passées devant la télévision. En effet, les technologies de l'information et de communication pourraient être un outil d'enseignement des comportements prosociaux. En effet, une étude de Wright et al. (2001) affirme qu'ils peuvent être instructifs dans la mesure où l'enfant s'en sert pour regarder du contenu éducatif. Bien que les émissions de télévision violentes contribuent au comportement agressif des enfants, les programmes éducatifs et les comédies, quant à elles, détiennent des effets prosociaux sur les jeunes, en augmentant l'altruisme, la coopération et même la tolérance envers les autres enfants (Wilson, 2008).

En ce sens, les activités parascolaires présentent également des effets favorables sur le développement social des jeunes. Les sports et les activités entre amis permettent notamment de respecter des règles de conduite, des règlements et des normes qui contribuent à la socialisation. De plus, selon des études antérieures de Posner et Vandell (1999) et Hupp et Reitman (1999), il semble y avoir une relation positive entre les activités parascolaires et l'adaptation sociale de l'enfant durant les années scolaires qui suivent.

#### *Les pratiques de type corps-esprit*

Des études menées en milieu scolaire démontrent plusieurs résultats positifs quant aux effets des activités de nature méditative chez les enfants (Ferreira-Vorkapic et al., 2015). L'étude de White (2012), conclut que le yoga permet aux jeunes d'avoir une plus grande estime de soi et capacité d'autorégulation dans le temps. Cette activité aurait également un impact positif sur les enfants souffrant de TDA/H en améliorant significativement les scores en ce qui concerne les échelles d'attention (Maddigan et al., 2003; Jensen et Kenny, 2004). Quant à elle, l'étude de Sprengel et Fritts (2012) mentionne que le yoga permet d'améliorer l'état de bien-être. Les études de Veugelers et Fitzgerald (2005) et Tremblay et

al. (2000) ont démontré que les programmes axés sur le bien-être ont un effet favorable sur la santé globale des enfants et des jeunes, notamment en réduisant les symptômes de maladies physiques et en favorisant la santé psychosociale et la réussite scolaire. Or, comme soulevé plus haut, ces caractéristiques ont des effets positifs sur le développement de la prosocialité.

## **2.5 Pertinence des programmes de yoga en milieu scolaire**

Le modèle scolaire occidental, du côté de l'Amérique du Nord précisément, s'inscrit plutôt dans une perspective socioéconomique que prosociale. L'école occidentale permet de développer des compétences afin de bien réussir dans la vie, d'avoir un bon emploi et de gagner de l'argent. Pour ce faire, le système éducatif mise sur la réussite scolaire de tous ses étudiants. Une des mesures mises en place à cet effet est la gestion axée sur les résultats (GAR). Provenant d'un courant néolibéral, ce mode de fonctionnement « met de l'avant la production des résultats mesurables dans un délai bien précis » (Sané, 2017, p. 494). En revanche, Audigier (2008) soulève des critiques adressées aux savoirs scolaires qui, « trop fragmentés, trop éloignés de la vie, ne font plus sens pour une partie importante des élèves et n'ont plus d'utilité pour la vie personnelle et professionnelle » (p. 11). Ce même auteur soutient que l'idéal ne consisterait plus à former les élèves à résoudre des exercices et des problèmes scolaires, mais bien à construire des compétences sociales, afin d'agir en société. Pour ce faire, la mise en place de nouvelles intentions et de nouvelles manières d'enseigner seraient à privilégier pour permettre à l'école de réellement viser le développement prosocial des enfants.

Dans le même sens, les compétences d'autorégulation telles que la modulation des sentiments, des pensées et du comportement sont de plus en plus reconnues comme d'importants facteurs contribuant à la réussite scolaire (Flook et al., 2015). C'est pourquoi,

à ce jour, plusieurs programmes ont été élaborés dans les milieux scolaires afin de favoriser la réduction du stress, la régulation émotionnelle ainsi que l'amélioration de la santé physique et mentale. Peu ont été élaborés dans l'objectif premier d'améliorer la prosocialité des jeunes (Kreplin et al., 2018). Toutefois, certaines études soulèvent des résultats positifs démontrant que le yoga pourrait apparaître comme une solution possible afin de favoriser la prosocialité de l'enfant. Certains écrits scientifiques confirment des résultats favorables à la suite des programmes de yoga en milieux scolaires, telle qu'une amélioration du climat et de la dynamique entre pairs et de l'engagement chez les jeunes (Case-Smith et al., 2010; Conboy et al., 2013; Metz et al., 2013; Tharaldsen, 2012; Wisner, 2014). Ces études démontrent également des effets positifs comme une meilleure conscience de soi et de son environnement, une meilleure attention et réflexion en plus d'une amélioration sur le plan émotionnel et social. En effet, l'étude de Wisner (2014) démontre qu'à la suite de leur participation à un programme de yoga, les jeunes démontraient une meilleure gestion émotionnelle, en plus d'une meilleure affirmation de soi et d'une amélioration des relations entre les pairs. De telle sorte que la pratique du yoga conduit à des changements intérieurs positifs influençant ensuite les relations interpersonnelles, ce qui peut potentiellement améliorer la santé et le bien-être (Kishida et al., 2018). Par ailleurs, l'étude de Dariotis et al. (2016) s'est penchée sur la question suivante : « Qu'est-ce que les jeunes apprennent, conservent et utilisent en dehors du programme ? ». L'acquisition de nouvelles compétences en matière de régulation émotionnelle est, entre autres, un résultat soulevé par les jeunes participants. En effet, à la suite du programme, les jeunes étaient plus en mesure de gérer leurs émotions en désamorçant les émotions négatives, d'instaurer un niveau de calme intérieur et ainsi de réduire leur stress par eux-mêmes. De façon plus générale, l'étude de Blais (2000) soutient

que les techniques de relaxation mentale et physique permettent de faciliter l'intégration d'apprentissages dans la vie personnelle des enfants. Le tableau 1 synthétise les principales idées soulevées dans cette recension des écrits.

**Tableau 1 : Tableau synthèse de la recension des écrits**

<b>Définition et composantes principales des compétences sociales chez l'enfant</b>	<p align="center"><b>Définition :</b> capacité de l'enfant d'intégrer des pensées, des sentiments et des comportements pour parvenir à réaliser des tâches sociales attendues dans un contexte social et culturel donné.</p> <p align="center"><b>Composantes :</b>  L'efficacité personnelle  globale L'empathie  La résolution de problèmes  L'autocontrôle  Les aptitudes aux relations interpersonnelles</p>	
<b>Définition et composantes des comportements prosociaux chez l'enfant</b>	<p align="center"><b>Définition :</b> gestes volontaires qui ont pour but d'aider et d'améliorer la santé et le bien-être d'autrui</p> <p align="center"><b>Composantes :</b>  Empathie  Bienveillance  Réconfort  Partage  Collaboration  Etc.</p>	
<b>Facteurs influençant les comportements prosociaux chez l'enfant</b>	<b>Motivation prosociale (ses raisons)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Apprentissages de l'enfant</li> <li>▪ Désir d'aider</li> <li>▪ Convictions</li> <li>▪ Désir de ne pas agir contre ses valeurs</li> <li>▪ Lien affectif entre l'aidant et l'aidé</li> <li>▪ L'effet témoin</li> <li>▪ Le sentiment d'auto-efficacité</li> <li>▪ L'empathie</li> <li>▪ La gestion des émotions</li> </ul>
	<b>Facteurs individuels</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Génétique</li> </ul>
		<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Tempérament et apparence physique</li> </ul>
		<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Âge</li> </ul>
		<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Sexe</li> </ul>
		<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Déficiences et troubles neurodéveloppementaux de l'enfant</li> </ul>
		<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Capacités cognitives</li> </ul>
		<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Estime de soi</li> </ul>
	<b>Facteurs environnementaux</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Famille</li> </ul>
		<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Milieu scolaire</li> </ul>
		<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Stéréotypes</li> <li>▪ Activités de l'enfant</li> </ul>



**Suite du tableau 1 : Tableau synthèse de la recension des écrits**

<p align="center"><b>Programmes de yoga en milieu scolaire</b></p>	<p align="center"><b>Ses effets</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Amélioration du climat, de la dynamique entre pairs et de l'engagement</li> <li>▪ Meilleure conscience de soi et de son environnement</li> <li>▪ Meilleures attention et réflexion</li> <li>▪ Niveau plus élevé de calme</li> <li>▪ Meilleure affirmation de soi</li> <li>▪ Acquisition de nouvelles compétences en matière de régulation émotionnelle</li> <li>▪ Meilleure gestion des émotions</li> <li>▪ Meilleures stratégies d'adaptation face au stress</li> </ul>
--	---	---

## **2.6 Limites et perspectives de recherche**

La compétence sociale est très large. Elle fournit à l'enfant des outils qui lui permettent de se protéger, de s'affirmer, de gérer ses émotions, de devenir une citoyenne ou un citoyen responsable et aussi de réussir à l'école (Parent et St-Louis, 2020). Ces comportements dits prosociaux sont nécessaires dans la création de relations positives avec les pairs (Parrila et al., 2002) et garantissent un développement psychosocial et scolaire favorable à l'enfant (Gintis, 2000). L'autocontrôle, les aptitudes interpersonnelles, la bienveillance et l'empathie en font partie.

Plusieurs raisons poussent l'individu à agir de manière prosociale. Certains individus apportent de l'aide dans le but de créer un sentiment de bien-être à la personne aidée et d'autres, dans l'espoir d'en retirer certains bénéfices personnels (Batson, 1993). Néanmoins, la prosocialité de l'enfant ne résulte pas d'un seul et unique facteur. Elle est influencée par plusieurs éléments venant à la fois de la personne, de son environnement et de ses expériences passées (Salavera et al., 2017). L'école et la famille sont deux milieux favorables à l'enseignement et à l'acquisition d'habiletés sociales. Les écrits actuels démontrent

plusieurs bénéfices à adopter des comportements prosociaux. En effet, la prosocialité contribue de manière significative au bien-être social et psychologique des enfants. Elle est liée à une meilleure gestion des émotions, davantage d'estime de soi et de meilleures relations avec les amis (Spivak et Durlak, 2016). Sur le plan académique, la prosocialité permet une meilleure adaptation scolaire. De plus, elle est corrélée positivement avec les résultats scolaires et les compétences cognitives (Knafo-Noam, 2016).

Finalement, l'acquisition et le développement de compétences sociales et émotionnelles sont de plus en plus reconnus comme d'importants contributeurs à la réussite scolaire (Flook et al., 2015). Ces capacités peuvent maintenant être transmises par le biais d'activités scolaires, parascolaires ou même par le sport. Parmi ceux-ci, le yoga apparaît pertinent et efficace, notamment sur le plan relationnel et émotionnel des enfants. De nombreuses études démontrent en effet que le yoga instaurerait une meilleure dynamique entre les pairs et une meilleure régulation émotionnelle en plus d'améliorer l'attention et la réflexion (Case-Smith et al., 2010; Conboy et al., 2013; Metz et al., 2013; Tharaldsen, 2012; Wisner, 2014; Dariotis et al., 2016).

À la lumière des écrits consultés sur la pratique du yoga, plusieurs limites en ressortent. L'étude de Frank et al. (2017) souligne notamment la pertinence, pour les recherches futures, de considérer les perceptions des parents et des enseignantes face aux comportements de l'enfant afin d'observer si celles-ci sont conformes à l'auto-évaluation du jeune. Par la suite, la taille de l'échantillon inadéquate, l'absence de variabilité dans le type de yoga enseigné, la longue durée des séances, l'emploi d'outils psychométriques non adaptés pour les enfants et le manque d'intégration de variables intermédiaires telles que la pleine conscience et la conscience du corps par exemple, sont des limites répertoriées ayant pu contribuer à l'incertitude de l'étude de Ferreira-Vorkapic et al. (2015). Quant à l'étude de

Das et al. (2016), elle souligne une lacune dans les suivis à la suite d'un programme de yoga dans le sens que son absence ne permet pas de savoir si l'amélioration observée pour certaines variables perdure dans le temps. De façon plus générale, il a été observé que la majorité des études scientifiques sont réalisées dans le domaine médical ou de l'éducation. Cela signifie que les thèmes abordés ainsi que les résultats sont davantage orientés vers le domaine d'étude en question plutôt que le domaine social. Effectivement, la plupart des études menées dans le domaine du yoga abordent le sujet de ces effets selon une dimension biologique et psychologique davantage que sociale. Par ailleurs, peu de programmes de yoga ont été implantés dans les écoles québécoises et encore moins au Saguenay. En effet, la plupart des études sont réalisées auprès de population anglophone.

À l'instar des études visant à démontrer les effets des programmes de yoga implantés en milieu scolaire, celles qui concernent la prosocialité comportent également des limites, dont le fait d'avoir été principalement menées en territoire américain (Groak et al., 2006 ; Caporicci, 2016). De plus, ces programmes d'interventions sont majoritairement développés dans un contexte éducatif offerts dans les milieux de garde ou les prématernelles (Caporicci, 2016). Enfin, peu d'études cherchent à relier prosocialité et yoga, que ce soit de manière empirique ou encore la mise en place de programmes d'intervention visant le développement de cette compétence (Besnard et al., 2013). Ce mémoire tentera de combler certaines limites identifiées dans les écrits scientifiques consultés. Il émerge de la demande d'une école primaire désirant mettre en place un programme de yoga et ce, afin de favoriser le développement psychosocial des élèves. Plus spécifiquement, ce mémoire tente de répondre à la question suivante : l'implantation d'un programme de yoga en milieu scolaire, peut-il influencer de manière significative la prosocialité des enfants âgés entre 6 et 9 ans?



## **CHAPITRE 3 – CADRE CONCEPTUEL**

Ce chapitre a pour objectif de présenter le cadre théorique de l'étude, en l'occurrence l'approche bioécologique de Bronfenbrenner (1977, 1994, 2006). Il est constitué de quatre sections. La première situera brièvement les origines, de même que la pertinence de l'approche bioécologique. La deuxième décrira les principes fondamentaux de l'approche, tandis que la troisième présentera ses constituantes, c'est-à-dire les six couches systémiques. Enfin, la quatrième permettra de lier le concept de prosocialité à l'approche bioécologique, en situant les facteurs associés à l'émergence ou non des comportements prosociaux.

### **3.1 L'émergence et le développement de l'approche bioécologique**

L'approche écologique émerge avec les travaux d'Uri Bronfenbrenner à la fin des années 1970. Cette approche fut élaborée dans le but d'étudier et de comprendre le développement humain, dans un contexte systémique et relationnel, qui façonne réciproquement la personne et son environnement, qu'il soit immédiat ou éloigné (Bronfenbrenner et Moris, 2006; Carignan, 2011). Plus tard, dans les années 1990, l'approche « écologique » du développement humain change d'appellation pour « bioécologique » à la suite de l'intégration des composantes individuelles (biologiques, psychologique et comportementales) aux composantes environnementales (microsystème à macrosystème). Ainsi, l'importance de tenir compte des caractéristiques de la personne, mais aussi de l'environnement dans lequel les personnes évoluent est nécessaire afin de bien comprendre leur réalité (Bronfenbrenner et Moris, 2006; Carignan, 2011). L'approche stipule également que le développement de la personne résulte de l'interaction entre elle et ses différents environnements qui l'entourent (Carignan, 2011). Finalement, l'approche fournit un « cadre conceptuel pour étudier la complexité des dynamiques individuelles et des interactions entre les personnes et leurs environnements » (Carignan, 2011, p. 181).

Ce cadre conceptuel utilise la notion de réciprocité, expliquant que l'individu et son

environnement s'accroissent mutuellement tout au long de l'existence (Carignan, 2011). La personne se développe à même son environnement qui lui, à son tour, pourra se modifier à son contact. Comme le mentionne Bronfenbrenner (1979, 2005), l'environnement de la personne peut se modifier à la suite des actions apportées par celle-ci, le tout étant influencé par différentes sphères écologiques, qui seront décrites plus loin. Ainsi, cette approche mise sur l'importance d'étudier le développement de la personne dans son milieu de vie afin de bien comprendre sa réalité.

### **3.2 Les principes fondamentaux de l'approche**

L'approche bioécologique repose avant tout sur quatre concepts : 1) le processus, 2) la personne, 3) le contexte et 4) le temps. Le processus est le premier mécanisme du développement humain. Les caractéristiques individuelles, les expériences de vie de l'individu, l'environnement immédiat et plus éloigné dans lequel la personne évolue ainsi que les périodes de temps sont tous des facteurs influençant le processus (Carignan, 2011). Selon Bronfenbrenner et Morris (2006), deux propositions s'en dégagent :

- 1- C'est l'interaction entre un organisme et des personnes-objets-symboles de son environnement immédiat qui contribue et optimise le développement. Toutefois, cette interaction doit être régulière et prolongée dans le temps, ce qui permettra la création des processus proximaux.
- 2- Ce sont les caractéristiques de la personne et de l'environnement dans lesquelles les processus prennent place qui influencent les caractéristiques de ces derniers (direction, forme, contenu...).

La personne renvoie au deuxième concept de l'approche. Celle-ci est à la fois productrice et produit de son développement (Lerner, 2005; Greene, 2017). Elle possède un

pouvoir d'agir et est active face aux pressions de son environnement.

Le contexte, troisième concept, se définit comme l'ensemble des personnes, avec leurs interactions et leurs transactions, qui évoluent dans un milieu socialement défini et géographiquement construit (Gitterman et al., 2013). Il s'agit plus spécifiquement de différents environnements (le microsysteme, le mesosysteme, l'exosysteme et le macro- systeme) comportant leurs propres caractéristiques, mais qui se façonnent mutuellement. Au final, les comportements et les conduites doivent être observés, perçus et analysés en fonction des étapes de développement d'un individu, d'une famille et d'une société (Carignan, 2011).

La temporalité des événements constitue le quatrième concept de l'approche. Elle se caractérise par l'ensemble des considérations temporelles (âge, durée, synchronie, etc.) qui caractérisent la situation de la personne (Carignan, 2011). Pour Bronfenbrenner et Morris (2006), le temps doit être considéré, puisque les personnes et leurs environnements ont tous un passé, un présent et un futur.

### **3.3 Les six couches de l'approche bioécologique**

L'approche bioécologique permet de présenter l'environnement de la personne en six différents systèmes. Ces niveaux, tels qu'exposés à la Figure 1, sont l'ontosystème, le microsysteme, le mesosysteme, l'exosysteme, le macrosysteme et le chronosysteme. Ces derniers ont tous une influence en ce qui a trait au développement et au fonctionnement des personnes et plus particulièrement, dans le cas qui nous intéresse ici, des enfants. En effet, dans cette approche, l'individu ainsi que son environnement sont considérés comme des systèmes s'influençant mutuellement et se modifiant dans le temps. Les prochaines lignes permettront de définir les six couches systémiques. Lorsqu'appropriés, des exemples liés au développement des comportements prosociaux seront effectués.



1- *Ontosystème*. Ce système englobe l'ensemble des caractéristiques individuelles (physiques, intellectuelles, psychoaffectives, spirituelles), des états physiques et mentaux, des compétences (personnelles, parentales, sociales, professionnelles), des habiletés ou des déficits de la personne. Bronfenbrenner et Morris (2006) distinguent trois caractéristiques dans l'ontosystème :

- a) Les caractéristiques personnelles, telles que la couleur de la peau, le sexe, l'apparence physique, etc. Ces caractéristiques auront une influence sociale, c'est-à-dire qu'elles faciliteront ou limiteront la prise de contact initiale ainsi que le maintien d'une relation sociale. Ces caractéristiques « stimulent ou inhibent les processus d'interaction réciproque » (Drapeau, 2008, p. 21). Ainsi, un enfant beau et souriant attirera plus d'interactions positives.
- b) Les caractéristiques concernant les dispositions personnelles, c'est-à-dire la capacité de l'enfant d'amorcer ou de maintenir des processus proximaux (interactions constantes et durables). Ici, de nombreuses caractéristiques peuvent faciliter l'apparition de ces processus tels que la sociabilité, la curiosité, la collaboration avec ses pairs... Par ailleurs, certaines autres caractéristiques peuvent entraver et même empêcher l'apparition des processus proximaux telles que la timidité, l'impulsivité, une faible estime de soi, l'apathie, le manque d'autocontrôle... (Bronfenbrenner et Morris, 2006; Drapeau, 2008).
- c) Les caractéristiques faisant référence aux ressources individuelles telles que les expériences, les habiletés et les talents peuvent également avoir un impact – positif ou négatif – sur le développement de l'enfant. Par conséquent, cela peut favoriser ou nuire à sa prosocialité. Notons les déficiences, les troubles du langage, les maladies, etc., qui sont tous des prédictors défavorables aux processus

proximaux.

2. *Microsystème*. Il s'agit du milieu immédiat de la personne. C'est dans ce système que la personne joue un rôle actif. Il réfère plus précisément aux endroits régulièrement fréquentés par la personne (ex. la maison, l'école, l'arène, etc.). C'est dans ces milieux que l'enfant accomplira un ensemble d'activités, de rôles sociaux et de relations se développant dans un contexte « face à face » avec d'autres individus (Bronfenbrenner, 1994). La personne est donc en contact direct avec d'autres individus, ce qui constitue un élément clé du développement (Drapeau, 2008). La perception que l'individu a de cette expérience est d'autant plus importante (Bronfenbrenner, 1979). En ce qui a trait à l'apprentissage et l'application de comportements prosociaux, entretenir des relations avec des pairs prosociaux favorise le fait de l'être à son tour (Gueguen, 2017). Ainsi, en établissant un lien significatif et positif avec des individus véhiculant des conduites et des valeurs prosociales tels que les enseignants, notamment celui de yoga, la prosocialité de l'enfant sera naturellement influencée de manière positive.
3. *Mésosystème*. Ce système correspond aux interrelations qui existent entre les microsystèmes de l'individu (Carignan, 2011), c'est-à-dire entre les différents milieux fréquentés par la personne. Il s'agit plutôt d'une zone d'influence entre les divers milieux de vie. Dans le cas de l'enfant, le parent servira en quelque sorte de lien essentiel entre les différents systèmes de l'enfant. En effet, « il exerce une influence sur le choix des personnes, des programmes et des activités auxquelles l'enfant participera, et il s'impliquera, ou non, dans les activités de son enfant afin de maintenir et promouvoir les liens entre ce dernier et l'environnement extérieur de la famille » (Chase-Lansdale et Pittman, 2002). Par exemple, le parent pourra encourager son enfant à participer à des œuvres de bienfaisance ou à des programmes tels que le yoga, pour ainsi optimiser sa

gestion des émotions, son développement prosocial et ses relations interpersonnelles. Par le fait même, si le parent entretient une bonne relation avec l'enseignante de yoga en partageant les mêmes valeurs, l'enfant en bénéficiera.

4. *Exosystème*. Il s'agit ici des milieux non fréquentés directement par l'individu, mais qui influencent tout de même la personne. Plus spécifiquement, il s'agit d'un système social qui, par ses activités, politiques ou décisions, influence le développement de la personne, donc l'environnement immédiat (Carignan, 2011). Les politiques du MEES et du MSSS en font partie. Par exemple, l'environnement de l'enfant, dont le milieu scolaire, doit favoriser l'adoption de saines habitudes de vie, notamment par de bonnes habitudes alimentaires et un mode de vie physiquement actif (Parent et St-Louis, 2020). Ainsi, les décisions du MEES à l'égard de la mise en place de différents programmes dits complémentaires, tels que le yoga, peuvent assurément influencer de manière positive la prosocialité du jeune. Toutefois, l'addition de cette charge de travail aux heures minimalement dédiées aux matières primaires (mathématiques, français, etc.) occasionne parfois un sentiment de surcharge chez les enseignants. Cette surcharge influencera certainement de manière négative leur investissement et/ou leur dévouement auprès d'autres programmes ou activités offerts aux jeunes, entravant d'une certaine manière leur développement social. Effectivement, les pressions liées au temps (manque de temps pour réaliser certaines tâches, charge administrative, etc.) ainsi que le climat scolaire de piètre qualité (règlements inadéquats, attitude négative du directeur et des collègues, manque de consensus et de participation aux décisions, etc.) sont deux des quatre facteurs de stress chez les enseignants soulevés dans la recherche de Kyriacou et Sutcliffe (1978), entraînant des effets néfastes sur leur dynamisme et leur motivation (Hakanen et al., 2006).

- 5- *Macrosystème*. Celui-ci fait référence à toutes les croyances, les lois, les valeurs, les normes d'une société ou d'une culture (Carignan, 2011). Il s'agit de l'ensemble des comportements et conduites attendu d'un individu dans la société et dont l'ensemble des comportements prosociaux fait partie (respect, entraide, empathie, bienveillance, partage, etc.). Le macrosystème exerce une influence significative sur les rôles et les fonctions des parents à l'égard des enfants (Weisner, 2002). Ainsi, une culture basée sur l'individualisme n'influencera pas de la même manière l'éducation parentale qu'une culture basée sur la coopération. Celle basée sur l'entraide et la coopération affectera de manière positive les rôles et les interactions au sein du microsystème. Dans le même sens, le yoga et les valeurs s'y rattachant, ne seront pas perçus et intégrés de la même manière dans un milieu défavorisé que dans un milieu où les conditions socio-économiques sont favorables.
- 6- *Chronosystème*. Il s'agit ici du facteur temporel, introduit en 2006 à l'approche écologique de Bronfenbrenner, décrivant que le développement d'une personne est un phénomène s'inscrivant dans le temps et se poursuivant tout au long de la vie (Drapeau, 2008). Quant aux relations interpersonnelles de l'individu elles, se développent et deviennent durables grâce à des contacts réguliers entre les personnes (Bronfenbrenner et Morris, 2006). Selon ces mêmes auteurs, ce système inclut entres autres les évènements de vie de la personne qui se sont produits à plusieurs reprises ainsi que leurs trajectoires. Ils mentionnent également que ces événements auront un impact différent en fonction du moment où elles surviennent dans la vie de l'individu. Le temps peut être structuré en fonction de trois niveaux : 1) micro; 2) méso; 3) macro. Carignan (2011) traduit ces trois niveaux :

« Le *microtemps* se rapporte à ce qui se produit au cours d'une activité spécifique

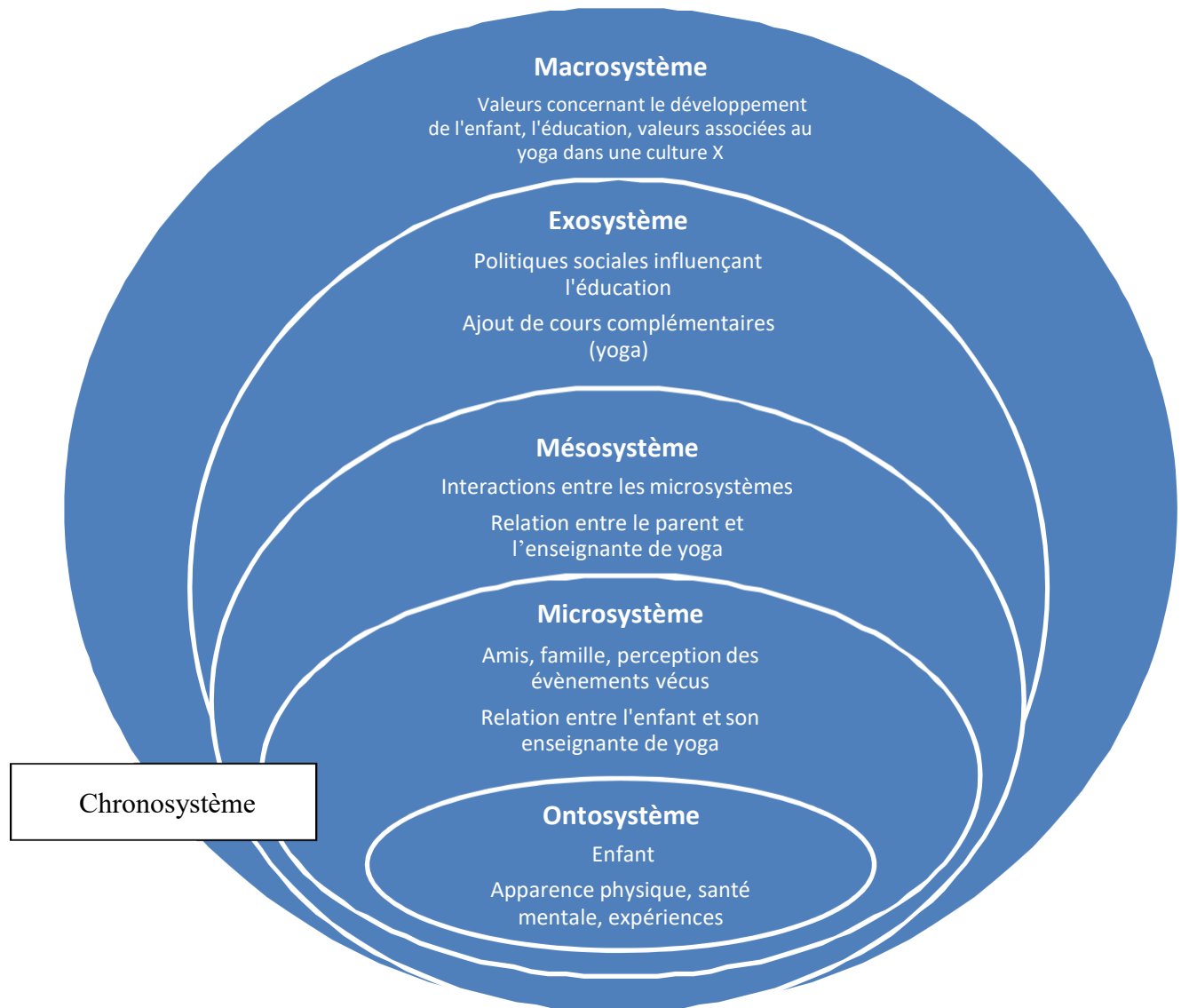
ou lors d'une interaction. Le *mésotemps* traduit la régularité, la routine, le cycle des interactions et des transactions des individus avec leurs environnements sur des intervalles de temps plus longs comme les jours et les semaines. Finalement, le *macrotemps* fait référence aux changements et aux événements, attendus ou imprévus, dans la société. Ces changements ou événements affectent les processus du développement humain de la génération qui les vivent et ceux des générations futures » (Carignan, 2011, p.186).

Dans le cas des comportements prosociaux, un individu ayant un trouble du langage en raison d'un accident sera plus enclin à rencontrer des problèmes d'ordre social si l'accident survient au début de sa vie, dans une période encore fragile sur le plan de la socialisation, qu'à la fin de sa vie.

L'étude actuelle nous permet d'observer des éléments chronologiques pour beaucoup de dimension chez le jeune qui participe au programme de yoga. Dans le cadre de ce projet, l'*ontosystème* de l'enfant est susceptible de changer au cours des séances de yoga. En effet, le yoga peut influencer certaines caractéristiques personnelles de l'enfant tout comme son estime et sa perception de soi, sa gestion des émotions et sa façon d'interagir avec les autres. En ce qui concerne le *microsystème*, la modification de rôles sociaux et de relations dans ce système est un changement possible. Par exemple, de nouvelles relations significatives peuvent s'installer au cours du programme de yoga tant avec les pairs, qu'avec les enseignantes. Par ailleurs, les relations et la perception qu'entretient le personnel scolaire envers l'enseignante de yoga ou le programme de yoga (*mésosystème*) peuvent influencer positivement ou négativement l'implication de l'enfant et de ce fait, les changements possibles chez ce dernier. Finalement, les perceptions du yoga chez les participants de l'étude (enfants, parents, enseignantes),

l'importance de la prosocialité et le rôle de l'école dans celle-ci (*macrosystème*) sont tous susceptibles de varier durant l'étude.

**Figure 1 : Schéma de l'environnement bioécologique (Absil et al., 2012)**



### **3.4 La pertinence de l'approche pour l'étude de la prosocialité**

Le fonctionnement social représente un des objets d'intervention du travail social. Par ailleurs, il est également sous-jacent à l'objet d'étude de ce mémoire. Le fonctionnement social d'un individu « renvoie aux interactions et aux interinfluences entre les moyens et les aspirations d'une personne à assurer son bien-être, à réaliser ses activités de la vie quotidienne et ses rôles sociaux pour satisfaire ses besoins avec les attentes, les ressources, les opportunités et les obstacles de son environnement » (Barker, 2003; Sheafor et Horejsi, 2006). Les interactions entre les caractéristiques de la personne et celles de son environnement influencent également son fonctionnement social. Ainsi, la mise en action de comportements prosociaux ou la tendance générale d'un enfant à être prosocial peuvent donc être considérées comme des moyens ou des caractéristiques optimisant ou non le fonctionnement social de ce dernier.

Quant à elle, l'approche bioécologique est couramment utilisée dans le domaine du travail social afin d'évaluer le fonctionnement social (Carignan, 2011). Cette approche privilégie la place de l'individu dans un système complexe où les différents systèmes interagissent entre eux. Ainsi, cette approche semble pertinente afin d'illustrer la manière dont la prosocialité affecte les différents systèmes de l'enfant, soit l'école, la famille, les liens sociaux, etc., et à l'inverse comment ces systèmes peuvent influencer les comportements prosociaux de l'enfant. Elle l'est tout autant afin de démontrer comment le yoga peut affecter la prosocialité de l'enfant au sein des différents systèmes.

## **CHAPITRE 4 – MÉTHODOLOGIE**



Ce chapitre présente la méthodologie de l'étude menée dans le cadre de cette maîtrise en travail social. Il importe d'abord de préciser que cette étude s'insère dans une recherche plus large dont l'objectif général était d'explorer les effets bio-psycho-socio- spirituels d'un programme de yoga implanté au sein d'une école primaire de Saguenay<sup>1</sup> (voir Annexe 1). Ce mémoire de maîtrise s'intéresse à certains des effets psychosociaux du programme mis en place. Ce chapitre précisera différents aspects méthodologiques de l'étude tels que la justification du choix du type d'étude, les objectifs visés par la présente étude, la population et l'échantillonnage pour ensuite présenter les éléments de la collecte ainsi que de l'analyse des données. Finalement, les éléments éthiques qui furent considérés seront abordés.

#### **4.1 Type d'étude**

L'étude présentée dans le cadre de ce mémoire est exploratoire mixte et s'intéresse à un phénomène peu documenté, soit les effets psychosociaux du yoga chez les jeunes du primaire. Plus précisément, elle tente d'observer si la pratique du yoga peut influencer d'une quelconque façon les comportements prosociaux des jeunes âgés de 6 à 9 ans.

Pour répondre aux objectifs à atteindre, le type de recherche qui semble le plus approprié est une recherche de type mixte, intégrant des stratégies de collecte de données et d'analyse à la fois qualitatives et quantitatives. En ayant comme objectif de comprendre du mieux possible la situation telle qu'elle se présente dans la réalité quotidienne, la recherche qualitative permet de toucher à des questions concernant l'expérience humaine. En effet, ce

---

<sup>1</sup> Cette étude était sous la direction de Jacques Cherblanc, Christiane Bergeron-Leclerc, Eve Pouliot, Mario Leone et Raymond Laprée. En tant qu'étudiante, j'ai participé à toutes les phases de l'étude : l'élaboration du protocole afin d'y intégrer mes intérêts de recherche notamment les modalités et instruments de mesure, la collecte de données auprès des enfants, de leurs parents et de l'équipe enseignante et bien sûr l'analyse de celles-ci. Le numéro de certification éthique associé à cette étude est le suivant : 602.268.03.

type de recherche : « fournit un processus par lequel il est possible d'examiner un phénomène au-delà des visions traditionnelles et ainsi de comprendre une réalité contextuelle de personnes dans leur milieu de vie » (Marchand., 2007, p. 13). Par conséquent, les informations ont été récoltées auprès des acteurs clés du milieu scolaire (enfants, enseignants, direction et parents) ainsi qu'à partir de leurs perceptions et de leurs expériences. C'est pourquoi la recherche de type qualitatif nous permet de traiter ces données en portant un regard sur l'expérience subjective des sujets, et de leur point de vue comme participant. Elle nous donne également l'opportunité de systématiser des aspects de la vie quotidienne des participants et de nous concentrer sur le sens que les personnes donnent à leurs expériences du programme de yoga (Deslauriers, 1991). De l'autre côté, la recherche quantitative, concerne plutôt des données physiques et des données provenant de questionnaires psychosociaux. Cette méthode permet de mettre « l'accent sur l'expérience mesurée, rendue objective par la mesure, de plusieurs individus dans leurs transactions avec l'environnement » (Pinard et al., 2004, p.61).

## **4.2 Objectifs de la recherche**

Ce mémoire de maîtrise a pour objet principal la mesure des effets psychosociaux du programme de yoga mis en place au sein d'une école du Saguenay. Ce programme est d'une durée approximative de trois mois, soit de mars à juin (22 séances). Deux cours de yoga sont enseignés par semaine, soit le lundi et le jeudi. Plusieurs thèmes et objectifs différents sont visés à chaque séance. Ils sont définis par l'enseignante de yoga. Par exemple, la séance 1 est consacrée au thème de l'harmonie. Dans ce contexte-ci, l'harmonie signifie : lorsque je suis présent dans mon corps, dans mon cœur, avec mon esprit et mon énergie, je développe l'harmonie. Ainsi, les objectifs du cours se définiront à partir de ce thème. Pour le thème de l'harmonie, les objectifs sont a) comprendre ce qu'est le yoga et apprivoiser les différentes

parties de la séance, b) établir la différence entre harmonie/disharmonie, c) apprendre à s'observer : corps, cœur, mental, énergie. Différentes postures sont privilégiées pour chaque thème et objectif ( ex. la montagne, le pingouin, l'arbre et le papillon dans ce cas-ci).

Bien que les activités pratiquées en milieu scolaire puissent influencer l'adoption de conduites prosociales, le rôle du yoga dans l'adoption de comportements prosociaux est encore peu exploré. Voilà pourquoi cette recherche s'attarde sur deux objectifs spécifiques afin de mieux comprendre la situation étudiée. Le premier objectif est de dresser un portrait psychosocial des enfants avant la participation au programme de yoga, selon leur perception, celle de leurs parents et de leurs enseignantes et le deuxième objectif est d'observer les effets engendrés par le yoga, chez les enfants, sur les différentes variables psychosociales étudiées, influençant la prosocialité, selon la perception de tous les participants de l'étude.

#### **4.3 La population à l'étude**

La population à l'étude inclut les élèves de première, deuxième et troisième année ayant fréquenté l'école au cours de l'année scolaire 2017-2018. Les directrices, les enseignantes, de même que l'un des parents de chaque élève font également partie de la population étudiée. En considérant l'ensemble de ces catégories d'individus, la population totale est estimée à 85 individus. De ce nombre, 39 sont des élèves, deux sont des directrices, cinq sont des enseignantes et 39 sont les parents des élèves.

#### **4.4 Échantillon et méthode d'échantillonnage**

Le choix de la technique d'échantillonnage dépend exclusivement de la question de recherche (Beaud, 2003). Aux fins de cette étude, nous avons privilégié deux types d'échantillon de milieu, constitués à partir d'un appel de volontaires. Selon Pires (1997), ce

type d'échantillonnage se ramène à choisir un « milieu » comme univers de travail pour la constitution de l'échantillon, dans ce cas-ci, l'école. Par conséquent, « l'échantillon de milieu n'exige pas nécessairement que toutes les observations soient réalisées dans un seul lieu, mais tout simplement qu'elles soient traitées comme se rapportant globalement à un même milieu » (Pires, 1997, p. 37).

Afin de pouvoir procéder aux analyses statistiques, l'objectif était de recruter au moins 25 enfants. Finalement, ce sont 39 élèves qui ont accepté de participer à l'étude, cinq enseignantes et deux directrices. Pour la taille de l'échantillon de parents, celle-ci a évolué dans le temps et selon les méthodes de collectes de données. Pour le volet quantitatif, 19 parents ont répondu au questionnaire du temps 1 et 17 parents à celui du temps 2. Ces derniers ont eu le choix d'être relancés pour les entrevues qualitatives. Au final, 11 parents ont participé aux entrevues semi-dirigées du temps 2. Il s'agit d'une taille acceptable considérant la multitude de paramètres à l'étude.

Afin de bien répondre à la démarche de sélection des participants, celle-ci doit être complètement uniforme. En effet, « il y a déficience lorsque d'une part le chercheur n'applique pas toujours rigoureusement la même liste de critères (relatifs à diverses caractéristiques des sujets) devant chacun des sujets à recruter » (Robert, 1988). Ainsi, les critères d'inclusion des élèves qui participaient à l'étude étaient : 1) être scolarisés dans l'école, 2) être en première, deuxième ou troisième année du niveau primaire et 3) être prêts à s'impliquer à toutes les étapes de la recherche. Les enseignantes titulaires des classes de première, deuxième ou troisième année du niveau primaire étaient invitées à participer à l'étude. L'étude excluait les élèves qui : a) avaient plus de 20 % d'absence dans les cours de yoga, b) abandonnaient le programme de yoga avant la fin de ce dernier, ainsi que leurs parents. Considérant ces critères, aucun participant n'a été exclu de l'étude.

Le recrutement des participants s'est effectué par l'entremise de la direction de l'école, en raison de la confidentialité des listes d'élèves. Les étapes étaient les suivantes : 1) une lettre d'information et de consentement a été envoyée aux directrices et aux enseignantes tutrices dans le but de les informer sur l'étude ainsi que d'obtenir leur consentement et 2) une lettre d'information et de consentement était envoyée aux parents afin de solliciter leur participation, et celles de leur enfant<sup>2</sup>. Cette lettre, une fois signée, nous était ensuite réacheminée dans une enveloppe fermée, par l'enfant (voir les Annexes 2, 3 et 4).

#### 4.5 Stratégies de collecte de données

En vue de recueillir les données nécessaires pour répondre aux objectifs de la recherche, quatre stratégies de collecte de données ont été utilisées : a) des questionnaires, b) des tests/mesures physiologiques, c) des périodes d'observation participante et d) des entrevues semi-dirigées. La stratégie de collecte de données s'est effectuée en trois temps : a) avant le début du programme de yoga (mars 2018), b) pendant le programme et c) après le programme (juin 2018). Les stratégies et phases de collecte de données sont illustrées dans le tableau 2.

**Tableau 2 : Stratégies et phase de collecte de données de l'étude**

Participants	Moment de collecte		
	Avant (mars)	Pendant	Après (juin)
<b>Enfants</b>	Tests d'habiletés motrices Questionnaire psychosocial Test sur l'imaginaire	Observation des séances	Tests d'habiletés motrices Questionnaire psychosocial Test sur l'imaginaire
<b>Parents</b>	Questionnaire psychosocial	--	Questionnaire psychosocial Entrevues (optionnel)
<b>Enseignants</b>	Questionnaire psychosocial	Fiche hebdomadaire Observation occasionnelle des séances	Questionnaire psychosocial Entrevues

<sup>2</sup> Au moment de la collecte de données, une vérification était effectuée auprès de l'enfant à savoir s'il avait envie de participer à l'étude. À cette étape, nous n'avons eu aucun refus.

<b>Direction</b>	--	Observation occasionnelle des séances	Entrevues
------------------	----	---------------------------------------	-----------

#### 4.5.1 Questionnaires

Aux fins de cette étude, trois questionnaires ont été développés et remis à chaque élève, parent et enseignant. Cette méthode d'administration s'est avérée être le moyen le plus efficace afin de rejoindre toutes les personnes de l'échantillon. Étant autrefois le meilleur moyen pour rejoindre les participants d'une étude (Allaire, 1988), le fait d'envoyer un questionnaire directement à la personne (p. ex : en main propre, par la poste) reste encore aujourd'hui un très bon moyen lorsque l'on veut rejoindre chacune des personnes sélectionnées dans l'échantillon. De plus, cette stratégie de collecte de données permet de diminuer l'effet de la désirabilité sociale, qui est la tendance à donner des réponses qui sont favorables à l'image de soi (Allaire, 1988). Il est donc plus facile pour le répondant de fournir des réponses honnêtes à des questions de natures personnelles ou embarrassantes, lorsqu'il n'y a pas d'interviewer en face. Les prochaines lignes présentent les trois questionnaires développés pour l'étude.

##### *Questionnaire auprès des élèves*

Un questionnaire écrit a été administré à deux reprises aux enfants, soit avant le début du programme et après celui-ci (voir Annexe 5). Contrairement à la méthode imaginée au point de départ, un interviewer a posé les questions aux enfants, puisque le prétest a révélé que ces derniers avaient de la difficulté à le compléter par eux-mêmes. Ce questionnaire psychosocial prenait en moyenne 20 minutes à répondre. Il comprenait 62 questions et se divisait en six parties : 1) informations générales (données sociodémographiques), 2) appréciation de l'expérience scolaire (cinq items issus de l'Enquête longitudinale du développement des enfants du Québec [ELDEQ] de l'ISQ, 2017), 3) perceptions de soi et

des autres (version française de la forme B [30 items] du Culture Free Self Esteem Inventory [CFSEI] de Battle, 2002), 4) sommeil et somnolence (14 items issus du Questionnaire sur les habitudes de sommeil développé par le groupe Écobes (2008), 5) image corporelle (deux items issus de la Version française du Body image de Thomson et Grey, 1995) et 6) gestion des émotions (sous-échelle de cinq items de la version française du *Profil of emotional competences* [PEC] de Brasseur et al., 2013). Ce questionnaire a été élaboré à partir d'échelles standardisées et validées en français. Considérant l'objet d'étude, les sections liées au sommeil et à la somnolence, de même qu'à l'image corporelle n'ont pas été prises en considération.

#### *Questionnaire auprès des parents*

Un questionnaire autoadministré a été envoyé aux parents au prétest et post-test (voir Annexe 6). Il a été complété à partir de la maison et prenait environ 10 minutes à remplir. Ce questionnaire comprenait 46 questions divisées en trois parties : 1) la première partie visait à recueillir des données sociodémographiques les concernant, 2) la seconde visait à recueillir des informations sur leur enfant et 3) la troisième concernait le développement psychosocial de ce dernier et était constituée de cinq sous-échelles du California Child Q-Sort (Block et Block, 1980) traduites et validées en français (Pagé et Gravel, 1998) : estime de soi, socialité, anxiété, extraversion et autocontrôle.

#### *Questionnaire auprès des enseignantes*

Un questionnaire autoadministré était rempli par les enseignantes, et ce, aux deux temps de mesures (voir Annexe 7). Ce questionnaire prenait environ 10 minutes à remplir et comprenait 37 questions divisées en deux parties : 1) la première partie visait à recueillir des données sociodémographiques les concernant (complétée une seule fois au cours de l'étude) et 2) la seconde concernait le développement psychosocial de leurs élèves. Cette

deuxième section devait être complétée pour chacun des élèves participant à l'étude. Cette partie était constituée de cinq sous-échelles du California Child Q-Sort (Block et Block, 1980) : estime de soi, socialité, anxiété, extraversion et autocontrôle. La version utilisée est celle de Pagé et Gravel (1998). Le temps estimé pour répondre à cette deuxième section était de 10 minutes par élève.

Notons également qu'une fiche hebdomadaire devait être remplie par l'enseignante titulaire pour chacun de ses élèves (voir Annexe 8) pendant 12 semaines. Cette fiche permettait de noter les particularités sur le plan individuel vécues ou perçues au courant de la semaine.

#### **4.5.2 Observation participante**

L'observation directe du comportement, lors des séances de yoga, a permis de détecter des résultats davantage interprétables et variables que les instruments de mesure. En effet, les outils tels que la technologie et les connaissances théoriques ne permettent pas toujours de mettre au point de tels instruments de détection et de mesure (Beaugrand, 1988). Ainsi, dans une recherche avec des humains, le sens de l'observation et le jugement subjectif de l'observateur s'avèrent des outils efficaces pour obtenir les résultats qui sont davantage difficiles à percevoir. Hilgers (2013) propose trois objectifs de l'observation participante, qui, en l'occurrence, s'avère avantageuse pour la recherche : la connaissance du terrain, la production de données inédites et la contribution théorique. Le premier avantage est « de permettre au chercheur de connaître son terrain, la réalité sociale qu'il étudie, de saisir sa complexité, d'acquérir la progressive aptitude à comprendre les logiques qui sous-tendent son organisation » (Hilgers, 2013, p. 100). L'immersion est l'une des manières les plus favorables afin de bien connaître son terrain d'étude. Ainsi, « cette mise en phase avec la réalité, facilitée par la connaissance du terrain, est l'une des fonctions essentielles de



l'observation participante » (Hilgers, 2013, p.100). Cette première fonction de l'observation participante mène logiquement à une seconde : la production de données inédites. Effectivement, ces nouvelles données, parfois minimes, constituent une première information (Hilgers, 2013). De plus, les données observées sur place constituent l'une des rares occasions d'observer en temps réel les préoccupations des individus, leurs compréhensions du monde, leurs pratiques et leurs représentations en général. Finalement, à titre de troisième avantage, l'observation participante renchérit du contenu théorique. En effet, à partir de ses enquêtes, le chercheur peut produire des données et des interprétations qui peuvent être utiles à d'autres disciplines (Hilgers, 2013). En résumé, l'observation participante est qu'avantageuse pour le chercheur. Elle lui permet essentiellement de mieux connaître son sujet et son milieu d'étude en l'intégrant personnellement, de créer ses propres données subjectives parfois indétectables par l'entremise d'autres moyens et finalement, de faire des liens et partager ses données à d'autres champs disciplinaires.

Dans le cadre de ce mémoire, j'étais présente aux 24 séances afin d'observer les attitudes et les comportements des élèves de la classe durant le programme de yoga. Ces observations étaient d'une durée d'une heure, en plus d'un quart d'heure avant et après le cours. Une grille d'observation était utilisée afin de prendre des notes à propos de la situation avant le cours, soit l'ambiance générale qui se mesurait par le calme et le silence, les tensions et conflits entre les élèves, le temps pour prendre sa place ainsi que l'attention et l'écoute envers l'enseignante (voir Annexe 9). Par la suite, ces mêmes dimensions étaient observées pendant et après le cours. Pendant le cours, j'observais également l'application et le respect des consignes, l'effort des élèves et l'équanimité des élèves (absence de frustration et de jugement envers soi et les autres). Les impressions de l'enseignante de yoga étaient également notées dans les rapports d'observation. De plus, un système de jetons était mis à

disposition des jeunes à chaque début et à chaque fin du cours, afin qu'ils indiquent leur perception de leur niveau d'énergie. Lors de leur arrivée à la séance de yoga, ceux-ci déposaient leur premier jeton, soit dans la boîte verte (calme-fatigué) ou dans la boîte rouge (actif-énergique). Ils devaient répéter cette étape à leur sortie, après le cours. Ces données étaient ensuite codifiées.

#### **4.5.3 Entrevues semi-dirigées**

Des entrevues semi-dirigées ont aussi été réalisées avec les parents, de même qu'avec les enseignantes de l'école. Nous tenions également à interviewer les deux directrices puisque l'initiative du projet de yoga provenait de ces dernières. De plus, par leur rôle de conseillères pédagogiques, la proximité qu'elles ont avec les élèves, les parents ainsi que l'équipe d'enseignantes est considérable. Cette stratégie de collecte de données comportait plusieurs avantages pour la réalisation des objectifs visés. D'abord, ce type d'entrevue permet d'être en contact direct, soit en relation face à face avec la personne, afin de récolter des données de recherche (Sylvain, 2002). En effet, en étant présent, l'interviewer crée un lien interpersonnel qui influence presque systématiquement le niveau de motivation du répondant (Allaire, 1988). Lors d'un face à face, le répondant tente bien souvent de donner une image positive de lui-même en mentionnant des réponses exactes et complètes, même si le questionnaire s'avère long ou ennuyeux. C'est pourquoi l'entrevue en personne offre de meilleures garanties quant à la qualité des données recueillies (Allaire, 1988). La présence de l'interviewer sert à minimiser les maintes erreurs que le répondant peut commettre lorsqu'il remplit un questionnaire. L'interviewer peut donc clarifier, reformuler, maintenir la motivation et encourager le répondant à exprimer ses points de vue. Lors de la collecte de données qualitatives, l'entrevue semi-dirigée est fréquemment utilisée, car elle met de l'avant les perceptions qu'a l'individu de l'objet d'étude, ses attitudes et ses comportements

(Mayer et Saint-Jacques, 2000). Il s'avère donc plus facile de comprendre l'expérience et le point de vue des personnes.

#### *Entrevue semi-dirigée auprès des parents*

Au terme des 12 semaines du programme de yoga, des entrevues semi-dirigées ont été effectuées avec les parents des enfants ayant participé au programme (voir Annexe 10). Les parents étaient recrutés parmi ceux ayant accepté de participer au volet quantitatif de l'étude. Ces entrevues duraient approximativement 30 minutes et avaient lieu dans un endroit choisi par les participants. La majorité des entrevues ont eu lieu dans un local de l'Université, alors que les autres se sont déroulés au domicile des parents concernés. La rencontre était dirigée par un guide d'entrevue et abordait les sujets suivants : un bref portrait de l'enfant et de sa famille, leur point de vue sur l'accueil du programme de yoga au sein de l'école de leur enfant, ainsi que les retombées perçues à la suite de sa mise en œuvre. Des questions visant à recueillir leurs recommandations au sujet du programme concluaient l'entrevue. Au total, 11 entrevues ont été réalisées avec les parents.

#### *Entrevues semi-dirigées auprès des enseignantes et de la direction de l'école*

Celles-ci étaient réalisées auprès des enseignantes et de la direction de l'école, à la fin du projet. Elles s'effectuaient à l'école et étaient d'une durée d'environ 60 minutes. Elles étaient elles aussi dirigées par un guide d'entrevue (voir Annexes 11 et 12) qui abordaient les sujets suivants : un bref portrait de la classe (école) et des familles, leur point de vue sur l'accueil du programme de yoga au sein de la classe (école), ainsi que les retombées perçues à la suite de sa mise en œuvre. Des questions visant à recueillir leurs recommandations au sujet du programme concluaient l'entrevue. Toutes les enseignantes et la directrice ont participé ce qui a permis au total, de réaliser cinq entrevues : quatre avec les enseignantes et une avec la direction.

#### **4.6 Modalités d'analyse de données**

Les données issues de la collecte ont été analysées de différentes façons. D'abord, les données provenant des observations et du système de jetons ont été compilées à l'aide du logiciel Excel afin d'extraire de ces données brutes, des statistiques descriptives. Ces données ont permis de comptabiliser le nombre de fois que les élèves sont entrés agités au cours et en sont ressortis calmes. Cette comptabilisation nous a également permis de faire des comparaisons intergroupes ainsi qu'entre les séances. Par la suite, ces mêmes données, les entrevues semi-dirigées ainsi que le bilan quant à l'expérience de l'enseignante de yoga, ont été analysées à l'aide du logiciel QSR NVivo 12, selon une méthode classique d'analyse de contenu (Bardin, 2007; Crabtree et Miller, 1999). Il s'agissait de coder les différents éléments des documents analysés par catégories afin d'en faire ressortir le sens et les similitudes. Effectivement, selon Mayer et Deslauriers (2000) ce type d'analyse sert à découvrir la signification d'un message, que celui-ci soit un discours, un récit de vie, un article de revue, un mémoire, etc. Précisément, les entrevues semi-dirigées ont été enregistrées en version audio et retranscrites intégralement sous forme de verbatim. Elles ont ensuite été ajoutées aux notes des interviewers et classées dans une base de données qualitative, développée à l'aide de la version la plus récente du logiciel NVivo, tout comme les observations des séances de yoga et le bilan de l'enseignante de yoga. Le protocole d'analyse comportait quatre étapes : 1) élaboration de l'arbre de codification, à partir du guide d'entrevue et des thématiques émergentes lors de la lecture répétée des verbatims; 2) codification des segments d'entrevues, et autres informations, à l'aide du logiciel NVivo; 3) regroupement de catégories, amenant une nouvelle codification des extraits antérieurement codifiés et 4) interprétation des données recueillies. Par la suite, une rencontre de groupe avec les participants a été réalisée afin de confirmer les interprétations des chercheurs. Les

informations complémentaires autant que les critiques émises par les participants ont été réanalysées à partir de l'étape 3.

Pour ce qui est de l'analyse quantitative des données physiques ainsi que des questionnaires psychosociaux, celles-ci ont été compilées à l'aide du logiciel SPSS selon une méthode d'analyse multivariée.

#### **4.7 L'éthique de la recherche**

Ce projet de recherche a été déposé au Comité d'éthique et de la recherche de l'UQAC et a été approuvé en février 2018 (no de certificat : 602.268.03)<sup>34</sup> (voir Annexe 13). Dès le début de la recherche, un formulaire de consentement expliquant clairement la globalité des objectifs de l'étude, a été lu et signé par chaque enfant et parent afin que ces derniers aient toute l'information nécessaire afin de consentir ou non à participer. En cas de problèmes quelconques reliés à la collecte de données, ce formulaire rappelait que chaque participant pouvait quitter à tout moment la recherche. À ce sujet, il comprenait également les coordonnées de plusieurs ressources d'aide ainsi que des responsables de l'équipe de recherche. Par ailleurs, ce formulaire indiquait toutes les mesures en ce qui a trait à la confidentialité des participants ainsi qu'aux données amassées. Ces mesures ont d'ailleurs été respectées : a) tous les noms des participants ont été remplacés par un code, b) tous les documents de la recherche (questionnaires, formulaires de consentement, journaux de bord et d'observation) sont gardés sous clé dans le bureau du responsable de la recherche, pour une période de sept ans et vont être détruits par la suite, c) aucun participant ne s'est retiré de l'étude avant l'anonymisation, d) les participants ont été informés dès le début du projet que des publications scientifiques ainsi que deux mémoires seront issus de leur participation, mais ce, toujours dans l'anonymat.

---

<sup>3</sup> La demande de certification éthique a été effectuée par les chercheurs principaux de l'étude, en l'occurrence : Jacques Cherblanc, Christiane Bergeron-Leclerc, Eve Pouliot, Mario Leone et Raymond Laprée.

## **CHAPITRE 5 – RÉSULTATS**

Ce chapitre a pour but d'exposer les résultats obtenus à la suite des phases de collecte et d'analyse de données. La première partie décrira le profil sociodémographique des enfants et des parents au temps 1 de l'étude. Par la suite, nous tracerons un portrait général des enfants avant et après le programme de yoga en se basant sur leurs réponses aux questionnaires (appréciation de l'école, perception de soi et des autres, gestions des émotions). La troisième partie sera consacrée à la perception des parents quant à la prosocialité de leur enfant au temps 1. Finalement, nous explorerons les effets du yoga chez les enfants sur toutes les variables étudiées (développement psychosocial, niveau de calme, d'attention, etc.) à la suite du programme de yoga, selon les perceptions des parents, de l'équipe scolaire ainsi que sur nos propres observations.

## **5.1 Données sociodémographiques des répondants au temps 1 de l'étude**

### **5.1.1 Profil des enfants**

Au total, 39 élèves, répartis en première, deuxième et troisième année du primaire, ont accepté de participer au programme de yoga mis en place dans leur institution et dans l'étude apparentée. Parmi ces élèves, 48,7 % sont en première année, 33,3 % sont en deuxième année et 18 % font partie du groupe de troisième année. Le groupe de première année est constitué de 12 filles (63,2 %) et de sept garçons (36,8 %), tous âgés entre six et sept ans. Pour le groupe de deuxième année, 46,2 % sont des filles et 53,8 % sont des garçons, âgés entre sept et huit ans. Finalement, 28,6 % du groupe de troisième année sont des garçons et 71,4 % sont des filles, âgées entre huit et neuf ans. Sur l'ensemble des enfants, 92,3 % vivent dans une famille biparentale, alors que 7,7 % vivent dans une famille recomposée. À l'exception de quatre enfants, tous ont des frères et des sœurs, soit une moyenne de 1,8 frères/sœurs par jeune. Enfin, lorsqu'on a demandé aux enfants d'indiquer leur matière scolaire préférée, 38,5 % ont indiqué les arts, 23,1 % ont mentionné les mathématiques,

15,3 % l'éducation physique, 12,8 % les sciences et technologies, 5,1 % le français, 2,6 % l'espagnol et 2,6 % des jeunes ont dit aimer à égalité toutes les matières. Le tableau 3 met en lumière l'ensemble des caractéristiques des participants de notre échantillon.

**Tableau 3 : Caractéristiques des enfants participants (N=39)**

<b>Dimension</b>	<b>Sous-dimension</b>	<b>Fréquence</b>	<b>Proportion (%)</b>
<b>Genre</b>	Filles	23	59 %
	Garçons	16	41 %
<b>Âge</b>	6 ans	14	36 %
	7 ans	12	31 %
	8 ans	8	20 %
	9 ans	5	13 %
	1 <sup>re</sup> année	19	49 %
<b>Niveau scolaire</b>	2 <sup>e</sup> année	13	33 %
	3 <sup>e</sup> année	7	18 %
	Biparentale intacte	36	92,3 %
<b>Famille</b>	Recomposée	3	7,7 %
	Enfant unique	4	10,3 %
<b>Fratrie</b>	1 frère/sœur	13	33,3 %
	2 frères/sœurs	17	43,6 %
	3 frères/sœurs	5	12,8 %
	Arts	15	38,5 %
<b>Matière préférée</b>	Mathématique	9	23,1 %
	Éducation physique	6	15,3 %
	Sciences	5	12,8 %
	Français	2	5,1 %
	Espagnol	1	2,6 %
	Toutes les matières	1	2,6 %



### **5.1.2 Profil des parents**

Parmi les parents des élèves, 19 d'entre eux ont répondu aux questionnaires au temps 1 de l'étude. Parmi eux, 95 % sont des parents d'élèves de première année et 5 % des parents d'élèves de la classe de deuxième et troisième année. Quant au sexe des répondants, 26 % sont des pères et 74 % sont des mères. L'âge des répondants se situe entre 18-34 ans (47,4 %) et 35-44 ans (52,6 %). Parmi eux, 73,7 % ont un conjoint et 26,3 % sont mariés. Aucun d'entre eux n'est célibataire, séparé, divorcé ou veuf. Pour ce qui est de la scolarité des répondants, 31,6 % détiennent un doctorat, 21 % une maîtrise, 36,8 % un baccalauréat et 15,8 % un diplôme d'études collégiales. Par ailleurs, une personne détient une attestation d'études collégiales (AEC) et une autre, un certificat. La source de revenus est la même pour 95 % des répondants soit un revenu d'emploi tandis qu'une répondante bénéficie du Régime québécois d'assurance parentale (RQAP). Finalement, l'ensemble des répondants est de citoyenneté canadienne. Ces résultats nous démontrent que nous sommes face à des milieux de vie favorisés.

## **5.2 Portrait général des enfants avant et après le programme de yoga**

Un questionnaire visant à recueillir des données générales, reliées à l'appréciation de l'expérience scolaire, concernant la perception de soi et des autres, le sommeil et la somnolence, la perception corporelle ainsi que la gestion des émotions, nous a permis de dresser un portrait de l'échantillon concernant ces aspects, avant et après le programme de yoga.

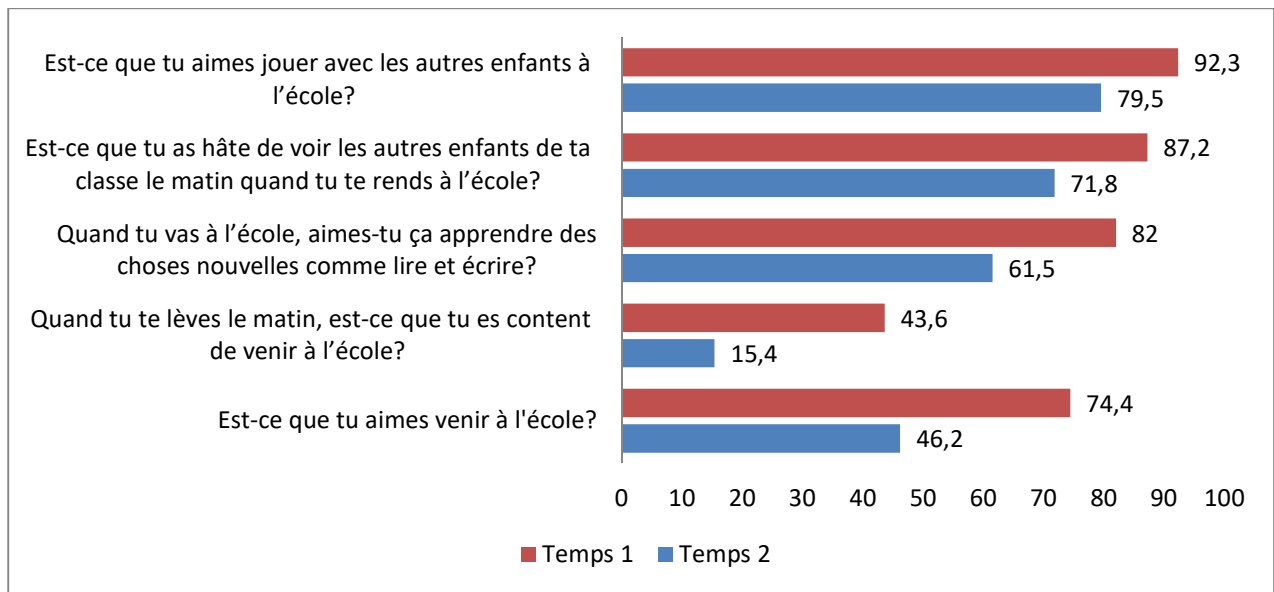
### **5.2.1 L'appréciation de l'expérience scolaire par les enfants**

Lors de la première phase de collecte de données du mois de mars, l'appréciation scolaire était à son apogée avec une très grande majorité d'élèves se déclarant « beaucoup » satisfaits.

En effet, 74,4 % des élèves de tous niveaux confondus ont rapporté aimer beaucoup l'école. De plus, 82 % des élèves ont indiqué la mention « beaucoup » en ce qui a trait à leur désir d'apprendre de la matière comme la lecture et l'écriture. De plus, les élèves apprécient beaucoup les interactions avec les pairs, se traduisant ici par la « hâte de voir les autres enfants le matin (87,2 %) » et « le fait d'aimer jouer avec les autres enfants de l'école (92,6 %) ». Moins de la moitié, soit 43,6 % des enfants ont rapporté être très contents de venir à l'école le matin même si 33,3 % l'étaient tout de même moyennement.

Tout en demeurant élevée, l'appréciation scolaire a diminué entre le temps 1 et le temps 2 de l'étude. Cette baisse observée pour toutes les dimensions (voir figure 2) s'est avérée statistiquement significative dans deux cas. En effet, une diminution significative de l'appréciation a été observée entre mars et juin pour les dimensions suivantes : « es-tu content de venir à l'école le matin? » et « aimes-tu apprendre de nouvelles choses comme lire et écrire ». En effet, une diminution de 28,2 % est observée quant au fait d'aimer « beaucoup » venir à l'école. Au temps 2, les réponses se situent davantage entre « moyen » et « un peu » avec une hausse respective de 23,1 % et 7,7 %. Une baisse de la réponse « beaucoup » est également observée lorsqu'on a demandé aux élèves leurs niveaux de bonheur face au fait de se rendre à l'école (-28,2 %) ainsi que d'apprendre de nouvelles choses (- 20,5 %). Finalement, pour ce qui est des rapports interpersonnels, nous pouvons observer une fois de plus une baisse quant au fait d'avoir hâte de jouer avec les autres (- 15,4 %) ainsi que d'aimer jouer avec les autres (-12,8 %). Ces résultats pourraient s'expliquer par une perte d'intérêt ou un sentiment de fatigue en raison de la fin de l'année scolaire qui approche. Ces résultats pourraient également découler d'un sentiment de tristesse en raison de la fin du programme de yoga, comme cela a été mentionné à quelques reprises lors des entrevues et des observations participantes.

**Figure 2 : Différences de proportion d'enfants ayant répondu « beaucoup » aux questions**



### 5.2.2 La perception de soi et des autres

La troisième partie du questionnaire nous permet d'observer la perception générale de l'enfant face à lui-même et aux autres. De façon générale, les enfants rencontrés dans cette étude ont une estime de soi assez élevée, soit une moyenne de 7,75 sur une échelle de 10. Au-delà de ce portrait général, notre intérêt porte ici sur l'estime de soi sociale. Or, l'estime de soi sociale est positive chez les jeunes de notre échantillon, soit de 3,3 sur 5. Par exemple, beaucoup plus de la moitié de l'échantillon perçoit que les autres aiment jouer avec eux (84,6 %). De plus, 61,5 % prétendent avoir plus que quelques amis comparativement à 38,5 % qui disent en avoir seulement quelques-uns. Également, près de 75 % des jeunes se sentent autant ou plus habiles que les autres dans les sports et les jeux. Finalement, plus de la moitié des jeunes ne se soucient pas de l'âge inférieur de leurs pairs lorsqu'il est temps de jouer (53,8 %) et plus de 60 % estiment être en mesure d'accomplir des objectifs aussi bien que leurs compagnons.

**Tableau 4 : L'estime de soi sociale au temps 1 et au temps 2**

Énoncés	% d'élèves ayant répondu en faveur d'une estime de soi positive	
	Temps 1	Temps 2
« Les garçons et les filles aiment jouer avec moi »	84,6 %	87,2 %
« Je n'ai que quelques amis »	61,5 %	79,5 %
« La plupart des garçons et des filles sont plus habiles que moi dans les sports et les jeux »	74,4 %	69,2 %
« J'aime jouer avec des enfants plus jeunes que moi »	53,8 %	76,9 %
« Je peux faire les choses aussi bien que les autres garçons et filles »	64,9 %	71 %

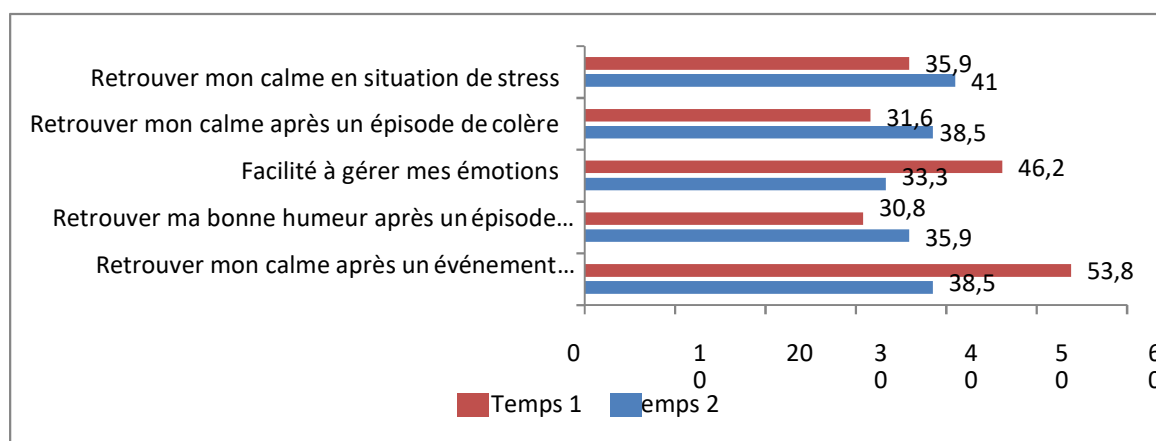
Le tableau 4 présente les données des temps 1 et 2 pour chacune des dimensions de l'estime de soi sociale. Globalement, nous pouvons constater des variations positives (augmentation de l'estime de soi sociale) pour quatre variables, tandis que pour une seulement, une diminution est observée. En ce qui concerne les variations positives, 18 % plus de jeunes estiment avoir plus d'amis en juin, à la fin de l'année scolaire, qu'au printemps. De plus, les enfants semblent apprécier davantage la compagnie des enfants de leur âge (par opposition à des enfants plus jeunes) au temps 2. En ce qui concerne leur perception face aux autres, dans un cas (« perception face au travail bien fait ») on observe une hausse, tandis que dans l'autre, la tendance est à la baisse (« perception face à ses habiletés »). Enfin, les enfants sont plus nombreux au post-test à penser « que les autres apprécient jouer en leur compagnie ».

### **5.2.3 La gestion des émotions**

Les données qualitatives démontrent une amélioration quant à la gestion des émotions des jeunes. Par ailleurs, les questionnaires soulèvent une amélioration pour trois variables (retrouver son calme en situation de stress; retrouver son calme après un épisode de colère; retrouver sa bonne humeur après un épisode de tristesse). Notons qu'aux pré-tests, 18 % des

jeunes se disaient incapables de se calmer par eux-mêmes en situation de stress tandis que 35,9 % le faisaient très souvent. Le retour au calme à la suite d'un épisode de colère se révèle difficile pour plus de 50 % des jeunes de l'échantillon, comparativement à 31,6 % pour qui ce retour se fait plutôt aisément. Pour 46,2 % des jeunes, la gestion de leurs émotions est facile, pour 20,5 % elle l'est moyennement tandis que 33,4 % trouvent cet aspect plutôt difficile à gérer. Il est à noter que cette question est posée à l'inverse comparativement aux autres. Autrement dit, le mot « difficile » est employé dans cet énoncé tandis que le mot « facile » ou « facilement » est employé dans tous les autres énoncés, ce qui a pu être confondant en raison de l'âge des répondants. Par la suite, les résultats démontrent que 69,2 % des répondants trouvent difficile à moyennement difficile de se remettre de bonne humeur après une émotion de tristesse comparativement à 30,8 % d'enfants qui ont répondu favorablement. Finalement, 20,5 % des jeunes admettent qu'il est très ardu de retrouver leur calme après un événement difficile comparativement à 53,8 % où cela semble facile. La figure 3 démontre la différence entre les deux temps de mesure quant à la gestion des émotions des jeunes ayant participé au yoga.

**Figure 3 : Différence entre le temps 1 et 2 de proportion d'enfants ayant répondu favorablement aux questions**



*Notons que nous avons regroupé les choix très et plutôt (positifs) afin de générer le graphique. De plus, à la question « Retrouver mon calme après un épisode de colère » un enfant n'a pas répondu, donc n=38 pour cette question.*

### 5.3 La perception des parents à propos de la prosocialité de leurs enfants (temps 1)

Par l'entremise du questionnaire au temps 1, les résultats démontrent que 47,4 % des parents désirent transmettre à leurs enfants des valeurs reliées à la prosocialité. En effet, dans plus de 75 % des réponses des parents, plusieurs thèmes se rattachant à la prosocialité sont observés. Notons le respect de soi, des autres et de la nature, le partage, l'ouverture, l'empathie, l'entraide, le savoir-être et la générosité. La figure 4 illustre un nuage de point rassemblant les valeurs des parents désirant être transmis à leurs enfants.

**Figure 4 : Valeurs que les parents désirent transmettre à leurs enfants**



Enfin, nous avons demandé aux parents de situer les forces et les limites de leurs enfants. Pour ce qui est des forces, 70 % des parents ont identifié des forces se rattachant au domaine de la prosocialité comme l'empathie, le respect et l'entraide. Par ailleurs, 30 % des cas rapportent des forces rattachées à des compétences académiques ou à d'autres domaines comme la persévérance, l'intelligence et le dépassement. Pour ce qui est des limites, près de la moitié des parents, soit 40 %, rapportent une fragilité dans le domaine de la gestion des émotions de leur enfant. Dans 100 % des cas, cette difficulté quant à la gestion des émotions est décrite par une impulsivité, une sensibilité accrue et une émotivité. Le stress et l'anxiété

sont deux autres dimensions qui ont été nommées à plusieurs reprises dans les questionnaires, soit dans 35 % des cas. Plusieurs parents rapportent que les situations inconnues, le regard des autres, le changement et les réprimandes sont des facteurs pouvant causer un stress chez leur enfant. Le tableau 5 situe des exemples de forces et de limites nommées par les parents.

**Tableau 5 : Les forces et les limites perçues par les parents**

<b>Forces</b>	<b>Extraits</b>
<b>Forces prosociales</b>	« Sa capacité d'adaptation, sa générosité, son altruisme, son respect, son écoute » (PSY24) « Sociable, curieuse, drôle, créative, sportive, à l'écoute, affectueuse » (PSY19)
<b>Forces académiques</b>	« [mon fils] aime beaucoup l'école, en fait parce qu'il aime apprendre, il est très curieux, il aime être stimulé [...] » (DSY28) « Lecture, écriture, langues, mathématiques et sciences » (PSY11)
<b>Gestion des émotions</b>	« Impulsivité, difficulté à tolérer la frustration et l'échec, entêté » (PSY17) « Difficulté dans la gestion de ses émotions » (PSY25) « [...] On avait introduit la psychoéducation dans le but surtout de gestion des émotions parce que c'est un enfant qui est très, très intense... quand il est content il est très content et quand il est fâché, il est très fâché, pis quand il est triste il est très triste [...] » (Parent 11)
<b>Gestion du stress</b>	« [...] C'est une petite fille angoissée, il y a beaucoup d'enfants qui sont angoissés aujourd'hui, c'est terrible, mais [ma fille] elle va s'angoisser beaucoup. » (Parent 3) « Peur du changement, anxiété » (PSY21)

#### **5.4 La perception des parents, de l'équipe scolaire et de l'observateur à propos des effets du yoga chez les enfants**

Parmi les principaux effets du yoga perçus chez les enfants notons : les changements sur le plan du développement psychosocial de l'enfant, notamment en ce qui concerne la prosocialité, l'extraversion, l'autocontrôle, l'estime de soi et l'anxiété. Par ailleurs, nous pouvons observer une amélioration par rapport au degré de calme des jeunes, des tensions entre pairs, de l'attention, de l'application/respect des consignes, de l'effort des élèves et de

l'équanimité.

Tous les participants de l'étude sont unanimes à l'effet que le yoga n'a pas eu d'influence négative sur les jeunes. Certes, ils ne sont pas toujours capables d'attribuer les changements perçus chez leurs enfants au yoga, mais ils dénotent, pour cette période, des changements positifs. Ces derniers associent néanmoins le yoga au développement positif de l'enfant.

*« Ouais, mais je suis sûre... je suis sûre que ça ne nuit pas... je ne suis pas capable de le prouver scientifiquement, mais je suis capable de dire que c'est un ensemble de facteurs et le yoga en fait partie » (Parent 1)*

#### **5.4.1 Perceptions du développement psychosocial de l'enfant avant et après le programme de yoga**

Les parents et les enseignantes ont été amenés à se prononcer sur le développement psychosocial de leur enfant (élève) avant et après l'étude. Cinq dimensions liées au développement psychosocial ont été évaluées : la prosocialité, l'extraversion, l'autocontrôle, l'estime de soi et l'anxiété. Des analyses statistiques ont été effectuées afin de comparer la perception des parents et enseignantes aux temps 1 et 2 de l'étude. De manière générale, les enseignantes et les parents percevaient davantage d'autocontrôle chez les enfants à la fin du programme de yoga. Entre le temps 1 et le temps 2, les enseignantes notaient quant à elles une diminution de l'extraversion ainsi qu'une légère diminution de l'estime de soi des élèves. Le tableau 6 expose l'ensemble des résultats obtenus, de même que les seuils de significations statistiques. Les seuils marqués d'une étoile sont significatifs à 0,05.



**Tableau 6 : Comparaison prétest/posttest  
des cinq dimensions liées au développement psychosocial**

	<b>Parents</b>			<b>Enseignants</b>		
	<b>T1</b>	<b>T2</b>	<b>SEUIL</b>	<b>T1</b>	<b>T2</b>	<b>SEUIL</b>
<b>Prosocialité</b>	0,160	0,198	0,876	0,154	-0,094	0,282
<b>Extraversion</b>	0,388	0,163	0,330	0,890	-0,271	0,000*
<b>Autocontrôle</b>	0,373	-0,222	0,006*	1 053	0,844	0,000*
<b>Estime de soi</b>	0,194	0,427	0,340	1 060	0,532	0,000*
<b>Anxiété</b>	0,167	-0,295	0,114	-0,226	-0,382	0,060

*Les scores présentés sont des scores Z, c'est-à-dire que la moyenne est toujours de 0 et l'écart type est toujours égal à 1. Lorsque le score brut est au-dessus de la moyenne, le score Z est positif. Lorsque le score brut est sous la moyenne, il est donc négatif.*

### *La prosocialité*

Les parents, et ce, aux deux temps de mesure, perçoivent davantage de qualités prosociales chez leurs enfants, que les enseignantes. En ce qui a trait à la perception des parents, malgré une variation positive, entre les deux temps de mesure, celle-ci n'est pas statistiquement significative. Chez les enseignantes, la variation inverse est observée, c'est-à-dire que plus l'année scolaire avance, moins les enfants auraient des comportements prosociaux. Cette différence n'est toutefois pas significative.

En revanche, les changements du domaine social sont une dimension abordée par les parents et les enseignantes, lors des entrevues. Sans attribuer tout au yoga, ils ont la certitude que les relations avec les pairs se sont améliorées. D'abord, les parents observent un changement de réactions chez leur enfant face aux comportements des autres. Les adultes remarquent dorénavant un certain « lâcher-prise » chez leur progéniture face aux conflits entre amis, ce qui contribuerait à leur diminution.

*« Ben moi j'ai vu vraiment des beaux effets sur [mon fils], pis il me semble... je ne peux pas nécessairement parler pour tout le monde, mais il me semble qu'avant il me parlait beaucoup de chicanes... pis on dirait que ça a bien fait dans leur routine, aidé à calmer un peu... il me semble que j'ai senti ça [...] il a l'air de... de plus... pas nécessairement le prendre à la légère, mais de moins s'en faire, avec ses relations, avec les autres amis..., il prend plus sa place dans le groupe [...] » (Parent 4)*

Les parents remarquent également un changement dans l'attitude et dans les comportements de leur enfant, dans le sens où ces derniers seraient plus souriants, ouverts aux autres et s'affirmeraient plus dans leur cercle d'amis, ce qui contribuerait à la création de nouvelles amitiés.

*« C'est sûr que de plus en plus c'est une petite fille qui s'ouvre, est-ce que c'est dû à l'encadrement de l'école, mélange yoga, les activités sportives... je ne peux pas nécessairement dire, mais c'est sûr qu'on la voit évoluer dans tout ça, prendre un petit peu plus sa place aussi fait que je ne sais pas qu'est-ce qui est quoi, mais elle s'affirme de plus en plus, pis son cercle d'amies s'élargit là aussi... » (Parent 8)*

Les parents observent également de meilleures relations fraternelles. En effet, ils remarquent une diminution des réactions négatives et des comportements conflictuels à la maison.

*« Moins de conflits avec sa sœur, moins de réactions face au refus » (Parent 4)*

*« [Ma fille] a une sœur de 4 ans, bon évidemment elles se chicanent beaucoup! fait que moi depuis la pratique du yoga, j'ai remarqué qu'il y a une meilleure gestion de ses émotions, je la sens plus calme, moins réactive, plus patiente » (Parent 2)*

Par ailleurs, les parents observent une augmentation de comportements prosociaux chez leur enfant tels que des comportements d'aide, d'engagement, de tolérance et d'intérêt envers autrui.

*« C'est une petite fille qui est déjà à la base intéressée à m'aider, mais tu sais elle m'offrait plus de son aide, elle s'intéressait à ce que je faisais, maman je peux-tu t'aider... fait que c'était déjà présent, mais ça l'était peut-être encore plus dans les dernières semaines » (Parent 6)*

*« [...] Le fait qu'elle soit impatiente, réactive... fait que ça, par rapport à ça, ça fait du bien aussi, par rapport à sa patience [...] La patience, tolérance... plus d'humour... » (Parent 4)*

Dans le même sens, les enseignantes soulèvent également un changement en ce qui concerne la dynamique et le climat de la classe, dans le sens où elles perçoivent moins de conflits entre amis.

*« Ben moi... socio, je ne le sais pas si ça a rapport avec le yoga ou si... j'ai tellement répété que finalement ça a rentré! Mais j'ai beaucoup moins de petites chicanes! Les chicanes de filles tsé qui se montent l'une contre l'autre... mais ça je fais des techniques d'impact tout le temps, je suis toujours en train de faire des interventions, mais j'ai vraiment vu une grande, grande, grande amélioration à ce niveau-là. À savoir si c'est le yoga ou autre chose, je ne le sais pas, mais c'est sûr que ça, ça s'est passé... » (Enseignante 2)*

De plus, les entrevues des enseignantes nous informent que celles-ci perçoivent davantage d'empathie chez leurs élèves, en plus d'une augmentation des interactions positives.

*« Tu vois vraiment une différence au niveau des enfants au niveau de... comment je pourrais t'expliquer ça... même au niveau de la socialisation, de socialiser avec les autres, de comprendre ce que l'autre vit, de se mettre à la place des autres » (Enseignante 4)*

### *L'extraversion*

Les parents perçoivent moins d'extraversion chez leurs enfants, que les enseignantes, au début du programme, mais davantage d'extraversion que les enseignantes, à la fin de l'année scolaire. Dans les deux cas, les enseignantes et les parents perçoivent plus d'extraversion avant le programme de yoga, qu'à la fin. En ce qui concerne les parents, une légère variation négative est observée entre le début et la fin du programme. Celle-ci n'est pas statistiquement significative. Chez les enseignantes, cette même variation est observée, c'est-à-dire que plus l'année scolaire avance, moins les enfants démontreraient de

l'extraversion. Cette différence s'avère significative.

### *L'autocontrôle*

Les parents, et ce, aux deux temps de mesure, perçoivent davantage d'autocontrôle chez leur enfant, que les enseignantes. En ce qui concerne la perception des parents, la variation négative entre les deux temps de mesure indique plus d'autocontrôle chez les jeunes à la fin du programme et celle-ci s'avère significative. Chez les enseignantes, cette même variation est observée, c'est-à-dire que plus les séances de yoga avancent dans le temps, plus les élèves démontreraient de l'autocontrôle, et ce, de manière significative.

Par ailleurs, les entrevues des parents et des enseignantes abordent des changements significatifs au plan psychologique, particulièrement sur le plan de la gestion des émotions. De leur point de vue, les effets positifs observés chez les participants sont une combinaison de plusieurs facteurs dont le yoga ferait partie. Au cours des séances, autant les parents que les enseignantes dénotent des variations positives sur l'émotivité et l'impulsivité de leurs jeunes. Selon eux, les jeunes seraient moins réactionnels, plus calmes et plus « posés » (*parents 2*) dans leurs comportements. De plus, les adultes observeraient une meilleure conscience de soi en termes d'émotions et de sensation du corps, chez les jeunes.

*« [...] Quand il y avait quelque chose qui ne faisait pas son affaire ben c'est ça, elle partait en éclat d'émotivité, mais depuis qu'elle a sa... c'est tu depuis qu'elle a sa médic, depuis qu'elle a commencé le yoga qu'elle est beaucoup plus posée... » (Parent 1)*

*« [...] Depuis la pratique du yoga, j'ai remarqué qu'il y a une meilleure gestion de ses émotions, je la sens plus calme, moins réactive, plus patiente... je ne sais pas si ça a un lien là... mais à la maison je la sens plus campée, plus posée puis... beaucoup à ce qui a trait à la gestion de ses émotions, quand elle vit une insatisfaction, un refus [...] au lieu d'être en colère, elle exprime sa tristesse [...] moins réactive surtout, je ne sais pas si c'est la respiration des fois, mais je la sens vraiment plus calme, plus posée, plus en contrôle, en gestion de ses émotions. » (Parent 4)*

*« C'est plus au niveau de la gestion des émotions... parce que souvent j'ai*

*des amis, ils ont plus tendance à être un peu prime, à exploser... des fois juste à regarder... juste le fait de respirer... ils ont quand même appris à faire ça aussi au yoga [...] c'est plus au niveau pas tant de la concentration, mais de la gestion des émotions et la colère pis de juste PFFF... comme je disais peser sur pause! Ça je l'ai utilisé avec certains amis... » (Enseignante 2)*

Non seulement le yoga agirait sur l'instauration d'un état de calme, mais il outillerait d'autant plus les enfants face au stress et aux émotions négatives, avec un large éventail de techniques de relaxation et de respirations. Selon les parents et les enseignantes, certains participants détiendraient maintenant les capacités de se calmer soi-même.

*« Je sais qu'elle réutilise des fois des techniques de relaxation des fois... elle ressort ça spontanément, elle dit ah là, là je suis en colère je suis stressée je vais respirer! fait que ça, c'est quelque chose qu'elle ne faisait pas avant pis qu'elle ressort des fois spontanément [...] elle se parle plus, elle le verbalise aussi pis elle me le dit, elle vient comme chercher de l'aide un peu tsé... au lieu que la panique est installée, elle essaye de désamorcer ça! (Parent 3)*

*« Pis au lieu de pomper un coup de poing à son ami, ben il est allé faire ça [des respirations] pis il est revenu pis ça a réglé son problème » (Enseignante 1)*

### *L'estime de soi*

Les enseignantes, et ce, aux deux temps de mesure, perçoivent davantage d'estime de soi chez leurs élèves, que les parents. En ce qui a trait à la perception des parents, malgré une variation positive, entre les deux temps de mesure, celle-ci n'est pas significative. Chez les enseignantes, une variation inverse est observée, ce qui signifie qu'à la fin du programme de yoga, les enseignantes percevraient une légère baisse de l'estime de soi des enfants. Cette différence s'avère significative.

Par l'entremise des entrevues, nous avons pu observer un autre effet du yoga sur l'estime de soi. Il s'agit du sentiment de fierté et d'accomplissement des jeunes. À plusieurs reprises, les parents et les enseignantes relatent la fierté des enfants à montrer les postures apprises au cours du programme. Plus les postures se complexifiaient, plus les jeunes

ressentaient un sentiment de fierté et d'accomplissement relié à la capacité de les accomplir.

*« Moi ma fille elle aimait vraiment ça [...] je pense qu'elle était fière de me montrer les positions là... Le lotus [une position de yoga assise] qu'elle était capable de relaxer avant de dormir » (Parents 5)*

*« Il y en a quand même qui pouvaient montrer leur force, ils se sentaient valorisés aussi c'est ça qui était le fun » (Enseignante 1)*

Par ailleurs, plusieurs répondants, dont une enseignante, mentionnent avoir remarqué une différence dans la manière dont l'enfant se percevrait dorénavant, à la suite du programme. Ils pensent également que le yoga est une activité qui permet aux jeunes de se dépasser, de développer leur estime d'eux-mêmes ainsi que de développer de l'ouverture d'esprit.

*« J'ai été surprise de voir mon petit groupe aussi bien participer [...] même mes grands garçons, ils le faisaient [...] [un jeune] qui ne voulait pas en faire au début qui finalement là il faisait toutes les positions, les yeux fermés pis envoie don » (Enseignante 1)*

*« [...] Moi je pense que ça peut jouer sur sa confiance en elle, parce qu'elle est fière de nous le montrer, pis nous ben notre réaction c'est de dire WAOUH! t'es donc ben bonne, t'es donc ben chanceuse pis de... parce que nous on essaye le plus possible de valoriser leur réussite... » (Parent 1)*

*« Sinon elle était fière aussi, fière d'avoir acquis ces postures-là, de nous les montrer, ça nous amenait aussi une dynamique différente vu que c'était elle qui était en mode parent si on veut! [...], mais oui je la sens confiante, est-ce qu'elle est plus confiante qu'avant... notamment... je le vois moi dans mon discours que je lui fais beaucoup plus de renforcement positif aussi depuis les dernières semaines, étant donné ses bons comportements, formule les bonnes demandes, moins de conflits avec sa sœur... fait qu'elle a plus de privilèges, fait que c'est sûr que ça aide sur l'estime d'elle-même » (Parent 4)*

Outre les perceptions des parents et des enseignantes, l'observation sur le terrain nous informe également de l'amélioration de l'estime de soi des enfants. Au fil des séances, une amélioration quant à la confiance et l'assurance des jeunes dans l'exécution des postures a été observée. De plus, plus le programme progresse dans le temps, plus les jeunes ont la capacité de verbaliser leur préférence quant aux techniques de respiration et aux postures

telles que la respiration de la joie, le chat, le serpent et la posture finale de détente. Ils sont également de plus en plus à l'aise à parler de leurs expériences personnelles tant par rapport au yoga que familiale.

### *L'anxiété*

Les enseignantes, et ce, aux deux temps de mesure, perçoivent moins d'anxiété chez leurs élèves, que les parents. Une variation négative est observée chez les parents, ce qui signifie que plus l'année scolaire avance, moins les jeunes sont anxieux. Cette différence n'est toutefois pas significative. En ce qui concerne la perception des enseignantes, cette même variation négative se fait remarquer. Cette différence n'est toutefois pas significative.

Les questionnaires des parents au temps 1 relevaient que le stress et l'anxiété occupaient beaucoup de place dans la vie de certains jeunes. Les données que nous avons récoltées à la suite du programme de yoga nous démontrent également une amélioration quant au stress et à l'anxiété de certains jeunes.

*« Lui pendant cette période-là, son anxiété a beaucoup diminué » (Parent 6)*

*« Oui ça l'a vraiment changé, c'est sûr que nous on a aussi travaillé en même temps fait que je sais qu'il y a d'autres facteurs, mais je suis absolument certaine que ça a contribué pis oui il y a eu de très, très gros changements par rapport à [notre fils], c'est pour ça je dis ça vaut la peine de venir parler des résultats pour [mon fils] parce que lui, c'est des très très gros résultats, on parle d'un petit garçon qui... justement vers les débuts du programme faisait même des crises de panique, à faire le bacon sur le plancher et c'était... très, très, très difficile pour lui et maintenant, ça fait longtemps que ça n'est pas arrivé une crise de panique! » (Parent 7)*

Par ailleurs, les parents observent une amélioration quant à la capacité des enfants à transposer les apprentissages acquis dans les cours à la vie quotidienne. Ils remarquent que les techniques de respiration et de centration apprises dans le programme de yoga sont mises en place par les enfants afin de diminuer leur stress et leur anxiété. Précisément, c'est en instaurant un état de calme et de relaxation par l'entremise de ces techniques que les

jeunes réussiraient à diminuer leur stress.

*« Je sais qu'elle réutilise des fois des techniques de relaxation des fois... elle ressort ça spontanément, elle dit ah là, là je suis en colère je suis stressée je vais respirer! fait que ça, c'est quelque chose qu'elle ne faisait pas avant pis qu'elle ressort des fois spontanément » (Parent 2)*

*« Elle se calme elle-même... elle fait des petites affaires de même, des fu moi j'appelle ça faire des fu comme quand tu accouches... faire des fu... faut que je me calme maman, faut que je me calme [...] tu vois qu'on n'est pas au même stade! Elle désamorce elle-même son stress pis elle en parle, elle est capable e mettre des mots, je suis en train de paniquer parce que je me monte une histoire dans ma tête là-dessus, beaucoup » (Parent 3)*

*« Il est capable de les utiliser, il est capable de montrer certaines positions et de se calmer quand il a besoin » (Parent 5)*

*« Elle me faisait le lotus [posture de yoga assise] hier avant de se coucher, elle disait que ça la relaxait, on voit qu'elle a repris ce qu'elle a appris » (Parent1)*

De son côté, une enseignante est d'avis qu'il y a eu une amélioration quant à la capacité des jeunes à mettre en mots et en images leur stress vécu. Les concepts appris durant le cours (relaxation, harmonie, énergie...) ont aidé les jeunes à mieux verbaliser ou à mieux visualiser ce qu'ils ressentent intérieurement. Par conséquent, leurs symptômes de stress ou d'anxiété diminuaient. L'enseignante prend notamment l'exemple du spectacle de fin d'année où la majorité des élèves savaient mettre en mots ce qu'ils ressentaient. Ils étaient également aptes à s'autoréguler en visualisant notamment des images ou des scénarios apaisants appris au yoga (p. ex : oiseau qui vole, l'énergie qui traverse le corps...).

*« Ben hier on en a parlé vraiment beaucoup du stress, aujourd'hui on en a reparlé encore... prévenir après ou pendant, ils m'ont tout dit comment ils ont vécu leur stress pis comment c'est sorti pendant pis après pis la boule pis tout ça [...] pis ben les grandes respirations pis faire une introspection pis revenir, je trouve c'est de se centrer, c'est sûr que ça a un lien avec le yoga [...] peut-être qu'ils ont plus de facilité à mettre les mots et à voir les énergies pis tout ça, fait que peut-être qu'eux avec le yoga, ça devient... comme je te dis, c'est des images qu'on leur imprime aussi dans la tête fait que... c'est sûr que c'est bénéfique pour ça... pour savoir comment je me sens » (Enseignante 4)*



Finalement, l'observation sur le terrain permet de constater que plus le programme avance dans le temps et plus le niveau d'agitation diminue. Au fil des séances, les élèves arrivent au cours de yoga de manière plus calme. Lors des séances, ils sont également plus en mesure de se concentrer et de se détendre dans les postures.

### *Résultats connexes*

Une analyse statistique plus approfondie a permis d'observer si les scores des parents et des enseignantes variaient dans le même sens. En général, nous remarquons plusieurs associations positives entre les sous-échelles (prosocialité, extraversion, autocontrôle, estime et anxiété). Par exemple, nous pouvons constater que les parents et les enseignantes ont une perception semblable par rapport à l'autocontrôle et l'anxiété du jeune : plus les parents perçoivent de l'autocontrôle chez leurs enfants, moins ils perçoivent d'anxiété chez ces derniers (0,543)<sup>45</sup>. Les enseignantes observent également ce lien, mais de façon encore plus évidente (0,810). Par ailleurs, nous pouvons constater une association négative entre la gestion des émotions de l'enfant et la perception qu'a l'enseignante de l'autocontrôle (-0,326) et de l'anxiété (-0,314) de ce dernier : plus l'enseignante perçoit une bonne gestion des émotions chez son élève, moins elle percevra d'anxiété ainsi qu'un manque d'autocontrôle. En s'attardant aux résultats provenant des questionnaires remplis par les enseignantes, un lien positif est observé entre l'extraversion et la prosocialité du jeune (0,691). Il en est de même pour l'estime de soi et la prosocialité (0,534) ainsi que pour l'estime de soi et l'extraversion (0,777) : plus l'enseignante perçoit de l'estime de soi chez l'enfant, plus elle perçoit de l'extraversion et de la prosocialité chez ce dernier.

#### **5.4.2 Les effets du yoga chez les enfants par rapport au niveau de calme**

---

<sup>4</sup> Les chiffres entre parenthèse se rapportent au coefficient de corrélation, c'est-à-dire à l'intensité de la relation entre les variables. Plus le chiffre est proche de 1, plus la relation linéaire positive entre les variables est forte.

La grille d'observation et le système de jetons utilisés lors des séances de yoga a permis de constater que plus du  $\frac{3}{4}$  des élèves ressortaient du cours dans un état de calme. Bien souvent, les élèves arrivaient dans la classe de yoga agités et surexcités. Ils couraient, parlaient fort et se taquinaient entre eux. Toutefois, lors de la période de relaxation indiquant la fin du cours, la majorité des élèves étaient en mesure de relaxer et parfois même de s'endormir sur leur tapis. D'ailleurs, plusieurs observations ont été notées par rapport à ce passage d'un état d'agitation à un état de calme :

*« L'énergie s'est calmée après le cours. Après avoir mis leurs jetons, les jeunes sont tous allés s'asseoir sur leur tapis calmement et écoutaient le mot de la fin » (1<sup>ère</sup> séance, 2<sup>e</sup> -3<sup>e</sup> année)*

*« [Trois jeunes particulièrement] paraissent fatigués et 80 % restent couchés quelques minutes sur leur tapis avant de se lever. » (10<sup>e</sup> séance, 2<sup>e</sup> -3<sup>e</sup> année)*

*« 12 élèves sur 18 restent couchés. Les jeunes sont très endormis. [Une fillette] s'est même endormie profondément. » (12<sup>e</sup> séance, 1<sup>re</sup> année)*

Grâce à la grille d'observation et au système de jetons utilisés afin de mesurer le niveau d'agitation et de calme lors des séances, le tableau 7 présente les proportions moyennes du niveau d'énergie de tous les participants confondus. D'après les données qui y sont présentées, nous pouvons observer que 46,4 % des jeunes arrivent dans un état d'agitation. Toutefois, le taux d'individus agités diminue de 23,7 % à la suite du cours de yoga.

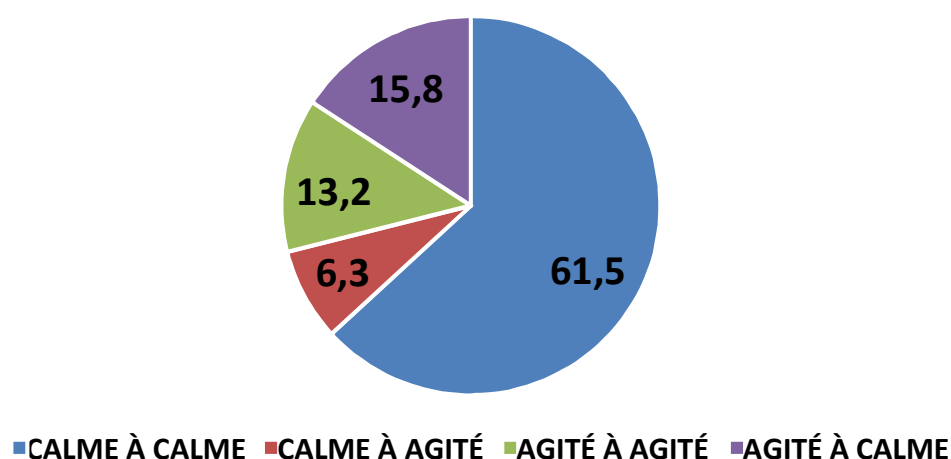
**Tableau 7 : Proportion moyenne du niveau d'énergie**

<b>PROPORTIONS MOYENNES</b>	<b>AVANT</b>	<b>APRÈS</b>
% CALMES	53,6	77,3
% AGITÉS	46,4	22,7
% TOTAL	100,0	100,0

D'autres analyses permettent d'identifier si le yoga donne l'occasion à l'enfant de maintenir ou de modifier son niveau d'énergie initial, à la suite de la séance de yoga. Ces

analyses permettent d’observer que 61,5 % des élèves sont dans le même état de calme en arrivant et en repartant de la séance de yoga. De plus, 15,8 % des enfants arrivent agités et repartent plus apaisés des séances. Quoiqu’en proportion moins nombreuse, il importe de souligner la proportion d’enfants pour qui le yoga n’a pas d’effet apaisant (13,2 %); et celle pour qui le yoga semble avoir un effet d’activation (6,3 %). La figure 5 démontre la répartition de ces enfants.

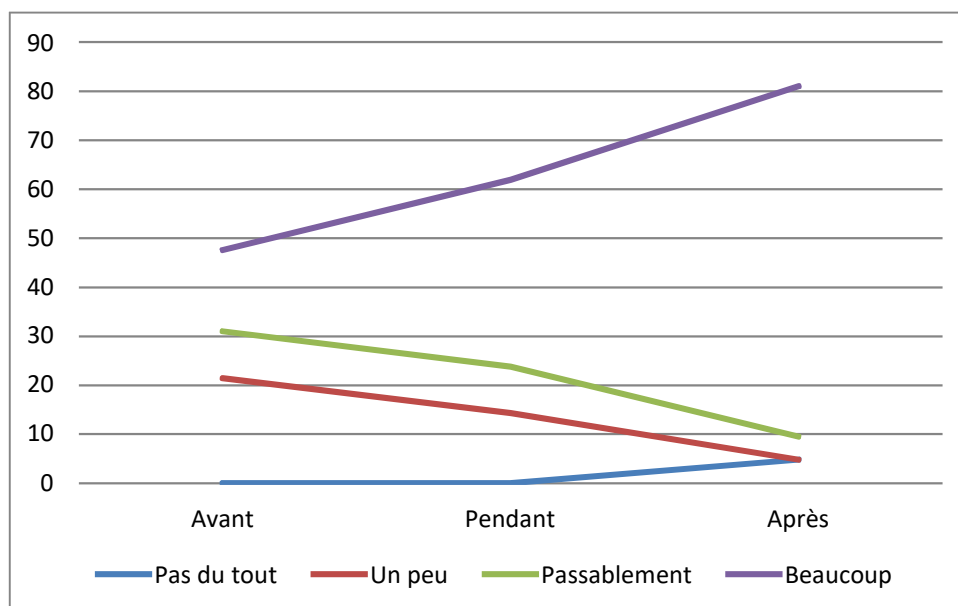
**Figure 5 : Effets perçus « avant-après » la séance de yoga**



La figure 6 démontre la perception que détiennent les enfants de leur niveau de calme au cours de la séance de yoga. Les données d’observation indiquent une progression vers un état de calme entre le début et la fin de la séance. Presque pour la moitié du temps, les jeunes sont calmes en arrivant au cours. Pendant le cours, il a été répertorié plus de 61 % du temps, une énergie dite calme. Finalement, à la fin des cours, ce même niveau d’énergie a été constaté 81 % du temps. Bref, le niveau de calme et d’agitation variait d’une semaine à l’autre. Ce niveau d’énergie semblait être davantage influencé par le jour de la semaine (plus agités le lundi et plus fatigués le jeudi), la température à l’extérieur (plus endormis lors des jours de pluie), le temps de l’année (plus agités vers la fin de l’année) ainsi que par les activités prévues dans le calendrier scolaire (plus agités face à l’approche d’un spectacle de fin d’année ou de la semaine de relâche, par exemple.)



**Figure 6 : Perception de calme au cours de la séance de yoga (%)**



Les entrevues des parents et de l'équipe scolaire confirment également que les cours de yoga semblent avoir un effet calmant autant sur le plan individuel que collectif. Lors des entrevues, ces derniers ont relevé à plusieurs reprises un changement quant à l'état de calme de leur enfant ou même de la classe. Quelques méthodes étaient mises en place par certaines enseignantes afin de maintenir l'état de calme lors du retour en classe. Une enseignante en particulier mentionne avoir instauré une routine quotidienne après chaque séance de yoga. À l'arrivée des élèves dans la classe, celle-ci tentait de reproduire l'énergie, le calme et la douceur de l'enseignante de yoga, afin d'encourager ses élèves « à rester dans cette belle énergie » (enseignante 2). Les lumières toujours éteintes et l'ambiance relaxante permettaient aux élèves de maintenir cet état de calme durant l'heure de travail.

*« Je mettais la petite musique pis là ils savaient, toutes les fois en revenant du yoga ils faisaient les ateliers d'écriture, c'était relax, ça faisait mal aux yeux quand on allumait la lumière » (Enseignante 2)*

*Verbatims illustrant les comportements individuels :*

*« Ma fille ce matin qui m'a dit justement... qu'après l'école... euh après son cours elle se sent plus calme, elle se sent plus disposée, elle dit qu'elle a plus d'énergie » (Parent 9)*

*« Ben pour [mon fils] c'est sûr que ça a fonctionné. On l'a vraiment vu, deux ou trois semaines après que ça a commencé, on voyait un changement dans son attitude, il revenait de l'école plus souriant, plus calme, souvent il est fatigué de sa journée » (Parent 11)*

*Verbatims illustrant les comportements collectifs :*

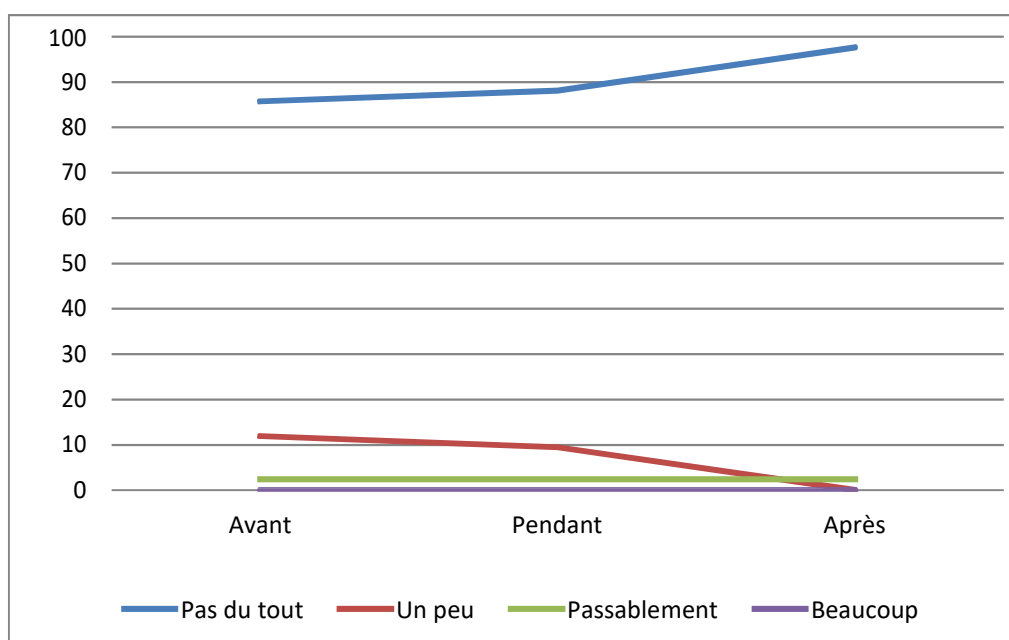
*« Oui ils ont l'air plus calmes, j'ai moins de misère avec eux autres, je pense depuis que... [...], oui il y a vraiment un changement, je pense, au niveau du calme, au niveau de se recentrer c'est plus facile » (Enseignante 4)*

*« Bien moi j'ai vu vraiment des beaux effets sur mon fils... je ne peux pas nécessairement parler pour tout le monde, mais il me semble qu'avant il me parlait beaucoup de chicanes... pis on dirait que ça a bien fait dans leur routine, aidé à calmer un peu... il me semble que j'ai senti ça. (Parent 7)*

### **5.4.3 Effets du yoga par rapport aux tensions entre pairs**

Grâce aux informations récoltées par la grille d'observation, la figure 7 permet de mettre en lumière la proportion des tensions entre pairs aux trois temps de mesure, soit au début, pendant et à la fin de la séance de yoga. Cette figure démontre que peu de tensions se font ressentir lors des séances de yoga. En effet, plus de 85 % du temps, aucune tension n'a été observée, et ce, aux trois temps de mesures.

**Figure 7 : Perception des tensions au cours de la séance de yoga (%)**



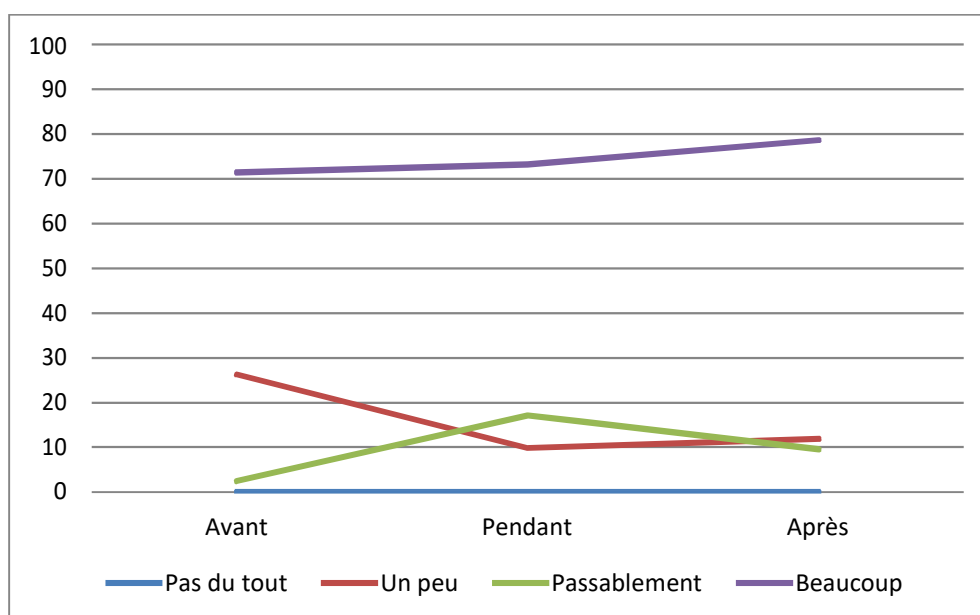
En outre, les simples frictions perçues au cours du programme se rapportaient au choix de l'emplacement du tapis de yoga à l'arrivée ainsi qu'au niveau d'excitation de certains jeunes, dérangeant parfois les autres. De manière longitudinale, le niveau de tension entre pairs diminue au fil des séances. Plus le programme avance dans le temps, plus les jeunes manifestent des comportements d'entraide, d'autocontrôle ainsi que de meilleures stratégies d'adaptation face aux querelles (p. ex. respiration, retrait, tolérance).

#### **5.4.4 Effets du yoga par rapport à l'attention**

Grâce à la grille d'observation, la figure 8 fait ressortir le niveau d'attention des jeunes, au début, pendant et à la fin de la séance de yoga. L'attention se mesurait par l'écoute et par la concentration qu'accordait l'enfant aux explications et aux démonstrations de l'enseignante de yoga. La figure 8 démontre qu'en

moyenne, les élèves étaient très attentifs plus de 70 % du temps, aux trois temps de mesure. Toutefois, leur niveau d'attention était supérieur au temps 3, soit à la fin du cours (78,6 %). Nous pouvons également observer une association entre le déroulement du cours et le niveau d'attention de l'enfant : l'attention augmente de 1,8 % pendant le cours, suivi de 5,4 % après le yoga. Finalement, une augmentation totale de 7,2 % de l'attention est notée entre l'arrivée et la sortie du cours.

**Figure 8 : Perception de l'attention au cours de la séance de yoga (%)**



Les entrevues avec les enseignantes et les parents confirment les observations. En effet, lorsqu'on leur a demandé si le yoga avait des effets positifs sur l'attention et la concentration des participants, ils ont tous répondu par l'affirmative. De plus, ces changements semblent persister à la suite du programme de yoga.

*« Avec le yoga ils étaient comme dans une transe, vraiment super concentrés et c'était productif au maximum... » (Enseignante 2)*

*« Oui concentré pis rapide! C'est plus rapide à revenir à la tâche... » (Enseignante 3)*

*« La concentration est [...] Elle est vraiment changée oui... la concentration » (Parent 9)*



*« C'est sûr que là, oui il y a une différence de là par rapport au début de l'année, ils sont plus calmes, ils sont plus arrêtés, quand je demande la parole ils vont plus m'écouter, ils sont plus au bruit, à ce que je demande, ils sont plus attentifs, ils sont plus réceptifs » (Enseignante 4)*

#### **5.4.5 Effets du yoga par rapport au respect des consignes, l'effort des élèves et l'équanimité**

Trois autres dimensions, soit le respect des consignes, l'effort des élèves et l'équanimité, n'ont été observées qu'au temps 2. Ainsi, nous ne pouvons les comparer aux autres temps de mesure. Cependant, plusieurs observations ont été notées à ce sujet. En fait, ces observations ont permis de constater que plus de 68 % du temps, les jeunes s'appliquaient réellement et respectaient les consignes, déployaient leur maximum d'efforts et faisaient preuve d'équanimité. Les données d'observations révèlent que 93 % du temps, les jeunes se laissaient aller dans la pratique du yoga sans jugement (de soi et des autres) et sans frustrations. Au contraire, au fil des séances, les jeunes s'entraidaient et s'encourageaient de plus en plus. En ce sens, plusieurs remarques ont été notées par rapport à l'effort, l'entraide, la persévérance et l'équanimité.

*« Lors de la posture de la souris, deux garçons (dont 1 qui ne participe pas activement) s'aident et se conseillent afin de bien faire la posture » (équanimité, temps 2, première année)*

*« Plusieurs comportements d'aide observés durant les postures » (entraide, temps 2, première année)*

*« Pendant la posture du flamant, beaucoup de jeunes tombent et ont de la difficulté à rester en équilibre. Cependant, il n'y a pas de jugement entre les jeunes. Au contraire, ils rient ensemble, s'encouragent et sont contents lorsqu'ils réussissent » (équanimité, temps 2, deuxième et troisième année)*

*« [Un garçon] dans la posture du pont, chiale qu'il n'est pas capable de le faire, mais il réessaie trois fois » (persévérance, temps 2, deuxième et troisième année)*

#### **5.4.6 Synthèse des effets engendrés par le yoga**

Finally, tous les résultats qualitatifs et certains résultats quantitatifs démontrent une amélioration sur le plan des variables psychosociales des enfants, à la suite du programme de yoga. Effectivement, l'amélioration de la gestion des émotions, de la perception et l'estime de soi influence d'une manière directe et indirecte les comportements prosociaux. D'ailleurs, il semble que l'autocontrôle et la gestion des émotions se soient améliorées grâce aux techniques apprises lors des séances de yoga (respiration, relaxation). De ce fait, les interactions entre les enfants semblent être plus positives faisant place à plus de lâcher-prise, de tolérance, d'ouverture et d'acceptation. Par conséquent, les conflits entre pairs ont diminué. De plus, les variables de l'estime de soi et de la perception de soi des enfants se sont également améliorées, illustrant une hausse d'affirmation et d'ouverture face aux autres. De nouvelles amitiés semblent même s'être créées. Venant appuyer ces perceptions, nous observons également que plus l'enseignante perçoit de l'estime de soi chez l'enfant, plus elle perçoit de la prosocialité chez ce dernier. Tout compte fait, ces corrélations entre les différentes variables psychosociales nous permettent de supposer qu'elles influencent positivement les rapports sociaux entre pairs.

#### **5.5 L'appréciation du programme par les parents et l'équipe scolaire**

La pratique du yoga était familière pour la majorité des répondants. Dans l'ensemble des enfants, 32% avaient déjà pratiqué le yoga, avant la mise sur pied du programme. Sur ce nombre, 50 % l'avaient fait à la maison avec un parent tandis que l'autre moitié avait auparavant pratiqué quelques séances à la garderie. Chez les parents, les entrevues nous informent que 100 % des répondants pratiquent occasionnellement le yoga à la maison ou en ont déjà fait. C'est pourquoi le programme a été très bien reçu tant chez les enfants que chez les parents.

*« On l'a inscrit avec beaucoup d'enthousiasme! » (Parent 7)*

*« On a accepté sans hésitation parce qu'on le sait aussi que... moi j'en fais aussi du yoga fait que je sais ce que ça apporte [...] Fait que c'est sûr qu'elle, elle est arrivée enchantée, un nouveau projet à l'école, yeah je veux le faire! parfait, ça a été très bien accueilli » (Parent 1)*

Par ailleurs, tous les parents et le personnel scolaire adhéraient à la vision du yoga ainsi qu'aux valeurs qui étaient véhiculées par la responsable du programme, puisqu'elles s'arrimaient bien à celles de l'école (bienveillance, non-jugement, amour, respect de soi et des autres...).

*« [...] Je trouve que ça complète bien, même la pensée pédagogique de [nom de l'école] ça fite! Je trouve que ça fait partie de notre système de pensées et j'espère vraiment que ça va continuer! » (Enseignante 2)*

### **5.5.1 Motifs d'inscription au programme**

Plusieurs motifs justifiant le choix des parents d'inscrire leurs enfants au programme de yoga ont été entendus lors des entrevues semi-dirigées. Nombreux soulevaient les bénéfices qu'ils connaissaient du yoga, d'autres voyaient ce programme comme une occasion de « prendre une pause », de « s'arrêter », de « respirer » et de « faire le vide » pendant un instant (parent 1). Certains ont perçus ce programme comme une chance de faire découvrir d'autres intérêts à leurs enfants. Finalement, quelques-uns considéraient ce programme comme un outil permettant de faire face à certains problèmes chez leurs enfants.

*« Ça tombait bien parce que dans une période de difficulté d'attention à l'école, le yoga je pense que c'est bien, c'est bon pour la santé, c'est bon pour l'âme et pour l'esprit fait que non c'était bien, je pense que le timing arrivait bien et c'était un bon choix de cours dans le contexte scolaire » (Parent 6)*

*« C'est une belle activité, mais vraiment, ça a très, très bien tombé... on était en train de mettre en place toutes sortes d'outils pour aider à gérer*

*son anxiété qui était rendue quand même difficile à gérer donc ça tombait exactement dans ce qu'on essayait de lui faire faire justement, donc on a pas eu d'hésitation du tout » (Parent 7)*

### **5.5.2 Perception des parents et de l'équipe scolaire face à la satisfaction des jeunes quant au programme de yoga**

À la fin du programme, les rétroactions des participants du programme (enseignantes, enfants, parents et direction) ont confirmé les attentes du début. Dans l'ensemble, les parents et l'équipe scolaire perçoivent une grande satisfaction chez les jeunes quant au yoga. Ils mentionnent que les enfants étaient enjoués à l'idée d'avoir un cours de yoga dans la journée.

*« Elle a vraiment, vraiment accroché là-dessus, elle aime ça beaucoup »  
(Parent 1)*

*« Je sais que les enfants étaient contents quand ils savaient qu'il y avait du yoga, ils semblaient apprécier, ils le demandaient, est-ce qu'on a du yoga aujourd'hui? Yes! On a du yoga! » (Enseignante 2)*

De plus, ils rapportent que les techniques de respiration et les postures de yoga ont particulièrement captivé les jeunes. Ces derniers les réutilisaient à la maison, pour se calmer ou même avant d'aller au lit.

*« Respiration elle ne m'en a pas beaucoup parlé, posture oui, postures elle s'en rappelle, elle les fait pis elle me les présente, surtout depuis qu'elle a eu son tapis pis... là je lui disais Maman va avoir une entrevue pour ton yoga... ben tu leur diras que j'ai vraiment aimé ça... OK je vais leur dire! »  
(Parent 1)*

Finalement, tous les parents et enseignantes mentionnent être conscients des effets positifs que cette pratique eue sur les participants. Plusieurs parents d'entre eux décrivent le yoga comme une sorte de « refuge » pour leur enfant, où celui-ci peut « peser sur pause », s'arrêter et prendre conscience de ce qu'il ressent.

*« Fait que tsé je pense que ça peut... mais c'est drôle à dire, mais ça peut quand même remplacer la religion qu'on a plus, de dire qu'on est un être*

*entier et qu'on a notre personnalité pis qu'on est capable de... comment je pourrais t'expliquer ça [...], tsé d'avoir conscience de sa personne [...], je pense, ça fait rien que faire un arrêt, de dire t'existes, tu es là, t'es une personne, tu as tes qualités, il y a des gens autour pis ils prennent conscience de ce qui se passe autour... » (Enseignante 4)*

Lors des séances de yoga, plusieurs témoignages ont été transmis à l'observatrice et l'enseignante de yoga. Les jeunes aimaient la durée des séances, soit de 30 minutes, où ils disaient avoir le temps d'en profiter et de relaxer. Par ailleurs, la forme enseignée (pédayoga) les captivait avec ses postures d'animaux, ses imitations et ses étirements dynamiques. Selon nos observations, l'intérêt et la motivation des garçons augmentaient quand l'enseignante de yoga faisait des liens entre le yoga, la physiologie et les sports. Par exemple, en introduisant une certaine posture, l'enseignante précisait la fonction de force et d'équilibre nécessaire pour la planche à neige. Ces mêmes observations ont également été soulevées par certaines enseignantes.

*« Ben je pense que les gars ont besoin d'avoir une signification, pourquoi ils font ça, ils ont besoin de savoir pourquoi, et des fois [l'enseignante de yoga] faisait des petits liens avec les sports qu'ils pratiquaient, côté plus physiologique, biologique... [...] ça paraissait la bio pis pendant le cours ils participaient plus, ça l'accrochait [...] » (Enseignante 1)*

Les filles semblaient préférer les postures d'équilibre et de souplesse se rattachant au ballet, à la gymnastique et à la danse. Elles affectionnaient également les mouvements fluides s'apparentant à la danse ou au ballet, instaurant un état de calme et de détente. Finalement, les filles de première année étaient plus intéressées au yoga lorsque l'enseignante impliquait le côté émotionnel aux séances, en leur posant des questions personnelles avant le cours. Celles-ci répondaient avec motivation.

*« Ils ont identifié les mots doux que les parents leur attribuaient »  
(Observation de l'enseignante de yoga)*

*« Les premières années arrivaient plus calmes à la séance... plus motivés... Posaient plus de questions... Si je suis stressé qu'est-ce que je peux faire » (Observation de l'enseignante de yoga)*

## 5.6 Synthèse des résultats de l'étude

Cette présente étude permet d'observer l'influence de la pratique du yoga en milieu scolaire sur la prosocialité de l'enfant. En effet, par les changements qu'apporte le yoga sur la gestion des émotions, du stress et de l'anxiété, sur le niveau de calme, de l'autocontrôle et de l'estime de soi, la prosocialité de l'enfant s'avère favorisée. Le tableau 8 expose la façon dont ces différents changements ont eu un impact sur l'enfant et ses interactions sociales, et ce, de l'avis de tous les acteurs de l'étude (enfants, parents, enseignantes, observatrice).

**Tableau 8 : Bénéfices perçus chez les enfants à la suite du programme de yoga**

<b>Effets perçus</b>		
<b>Par les enfants</b>	<b>Prosocialité</b>	Augmentation de 12,8 % d'enfants qui aiment jouer avec les autres; Augmentation de 15,4 % d'enfants qui ont hâte de voir leurs pairs en se rendant à l'école
	<b>Gestion des émotions/ autocontrôle</b>	Augmentation de 6,9 % d'enfants ayant une meilleure capacité à retrouver leur calme après un épisode de colère; Augmentation de 5,1 % d'enfants ayant une meilleure capacité à retrouver leur calme après un épisode de stress; Augmentation de 5,1 % d'enfants ayant une meilleure capacité à retrouver leur bonne humeur après un épisode de tristesse
	<b>Estime de soi et perception de soi/des autres</b>	Augmentation de 23,1 % d'enfants qui aiment jouer avec des plus jeunes qu'eux; 18 % ont plus d'amis; Augmentation de 6,1 % d'enfants qui estiment faire les choses aussi bien que les autres; Augmentation de 2,6 % d'enfants qui remarquent que les autres aiment jouer avec eux
	<b>Stress et anxiété</b>	Augmentation d'enfants qui verbalisent être en mesure de se calmer plus facilement par eux-mêmes en situation de stress;
	<b>Niveau de calme</b>	Augmentation d'enfants qui verbalisent leur état de calme à la fin des séances; Augmentation d'enfants qui verbalisent leur capacité à se calmer au fil des séances de yoga

**Suite du tableau 8 : Bénéfices perçus chez les enfants à la suite du programme de yoga**

<b>Par les parents</b>	<b>Prosocialité</b>	Augmentation de 0,038 (coefficient de corrélation) quant à la prosocialité perçue chez les enfants (T1= 0,160; T2= 0,198) Amélioration des relations avec les amis et la fratrie; Changement en ce qui concerne les réactions de leur enfant face aux comportements des autres (lâcher-prise); Diminution des conflits entre amis et entre frères/sœurs; Changement d'attitude (plus ouverts aux autres, plus souriants et plus affirmés); Création de nouvelles amitiés; Augmentation de comportements d'aide, de coopération, d'humour, de patience; Élargissement du cercle d'amis;
	<b>Gestion des émotions/ autocontrôle</b>	Diminution de 0,595 (coefficient de corrélation) démontrant un meilleur autocontrôle perçu chez les enfants (T1= 0,373; T2= - 0,222); Amélioration de l'émotivité et de l'impulsivité; Diminution des réactions négatives (émotions et comportements plus réfléchis); Amélioration en ce qui concerne la verbalisation des émotions;
	<b>Estime de soi et perception de soi/des autres</b>	Augmentation de 0,233 (coefficient de corrélation) quant à l'estime de soi perçue chez les enfants (T1= 0,194; T2= 0,427); Sentiment de fierté et d'accomplissement à réussir et montrer les postures apprises; Amélioration de l'affirmation de soi; Augmentation du dépassement de soi; Développement de l'amour-propre
	<b>Anxiété/Stress</b>	Diminution de 0,462 (coefficient de corrélation) démontrant une diminution de l'anxiété perçue chez les enfants (T1= 0,167; T2= -0,295) Diminution des crises de panique; Capacité de reconnaître et de désamorcer les signes/signaux de stress; Amélioration de la verbalisation par rapport au stress et à l'anxiété; Amélioration des stratégies d'adaptation face au stress (utilisation des techniques apprises en cours de yoga : respiration, détente)
	<b>Niveau de calme/ concentration</b>	Amélioration de l'attitude à la maison (plus calme, plus disposé); Diminution des comportements explosifs; Amélioration de la conscience de soi (plus posé, plus zen); Amélioration de la concentration
<b>Par les enseignants</b>	<b>Prosocialité</b>	Amélioration de la dynamique et du climat de la classe; Diminution des conflits entre pairs; Augmentation du niveau d'empathie des élèves; Augmentation d'interactions positives entre pairs

**Suite du tableau 8 : Bénéfices perçus chez les enfants à la suite du programme de yoga**

<b>Par les enseignantes</b>	<b>Gestion des émotions/ autocontrôle</b>	Diminution de 0,209 (coefficient de corrélation) démontrant un meilleur autocontrôle perçue chez les enfants (T1= 1 053; T2= 0,844) Amélioration de la gestion de la colère; Diminution des comportements agressifs/impulsifs Augmentation des comportements d'autorégulation (respiration, détente...)
	<b>Estime de soi et perception de soi/des autres</b>	Augmentation du sentiment de valorisation; Augmentation de l'ouverture d'esprit
	<b>Anxiété/Stress</b>	Diminution de 0,156 (coefficient de corrélation) démontrant une diminution de l'anxiété perçue chez les enfants (T1= -0,226; T2= -0,382); Amélioration de la verbalisation par rapport au stress et à l'anxiété; Amélioration des stratégies d'adaptation face au stress; Utilisation des techniques apprises en cours de yoga (respiration, détente)
	<b>Niveau de calme/ d'attention/ concentration</b>	Diminution de l'état d'agitation (élèves plus calmes); Amélioration de la capacité à se centrer; Augmentation du niveau d'attention et de concentration; Amélioration de l'écoute, de la réceptivité et de la rapidité à revenir à la tâche
<b>Par l'observateur</b>	<b>Prosocialité/ équanimité</b>	Augmentation des comportements d'entraide; Augmentation des encouragements entre pairs; Diminution des comportements moqueurs ou dénigreur;
	<b>Gestion des émotions/ autocontrôle et des tensions</b>	Diminution des tensions au fil des séances; Augmentation de l'autocontrôle lors des mésententes
	<b>Estime de soi et perception de soi/des autres</b>	Amélioration de l'assurance et de la confiance dans l'exécution des postures; Amélioration de la capacité à verbaliser ses préférences quant aux postures; Amélioration de la capacité à verbaliser ses expériences personnelles
	<b>Anxiété/Stress</b>	Diminution de l'agitation au fil des séances; Amélioration de la capacité à se poser, se centrer
	<b>Niveau de calme/ d'attention/ concentration</b>	Amélioration de l'état de calme au fil des séances (longitudinale); Augmentation du niveau de calme au cours de la séance; Augmentation du niveau d'attention au cours de la séance



## **CHAPITRE 6 – DISCUSSION**

Ce chapitre discute des résultats de l'étude en fonction du cadre conceptuel étudié et des écrits existants dans la littérature scientifique. Rappelons que ce l'objectif de ce mémoire cherchait principalement à décrire les retombées d'un programme de yoga en ce qui concerne le développement de comportements psychosociaux chez les enfants. Pour ce faire, l'étude avait pour objectifs de : 1) dresser un portrait psychosocial des enfants avant la participation au programme de yoga, selon leur perception, celle de leurs parents et de leurs enseignantes et 2) d'observer les effets engendrés par le yoga, chez les enfants, sur les différentes variables psychosociales étudiées, influençant la prosocialité et ce, selon la perception de tous les participants de l'étude.

Cette étude a permis d'amasser des données en regard de ces deux objectifs : en cela, ils peuvent être considérés comme atteints. Grâce aux différentes stratégies de collecte de données, nous avons pu récolter assez de matériaux servant à comparer diverses composantes de la prosocialité des jeunes, avant et après la prestation du programme de yoga. Il en ressort plusieurs résultats intéressants notamment en ce qui concerne l'autocontrôle et la gestion des émotions et du stress, le niveau de calme et la prosocialité dont l'attitude des enfants face aux autres ainsi que la dynamique des relations interpersonnelles. Les prochaines lignes permettront de discuter des résultats les plus saillants. Plus spécifiquement, ce chapitre discute d'abord des principaux résultats de l'étude et ce, à l'instar de quatre des six couches de l'approche bioécologique : l'ontosystème, le microsystème, le mésosystème et le chronosystème. Ensuite, il est question des forces et des limites de l'étude ainsi que de ses contributions et des perspectives futures.

## 6.1 Les effets ontosystémiques

### 6.1.1 Sur la prosocialité

De façon générale, les parents ont mentionné avoir perçu une amélioration quant à la prosocialité de leurs enfants grâce au yoga. Précisément, ils mentionnent avoir observé un changement de caractéristiques personnelles (*ontosystème*) chez leur enfant entre le début et la fin du programme de yoga. Ceux-ci seraient plus souriants, drôles, tolérants et s'affirmeraient davantage. En effet, certaines études portant sur des programmes de yoga implantés en milieu scolaire révèlent des effets positifs sur le bien-être, la perception de soi et l'estime de soi, le stress ainsi que l'autorégulation (Ferreira- Vorkapic et al., 2015; Sprengel et Fritts, 2012). En ce sens, nous pouvons supposer que par l'amélioration de ces composantes psychoaffectives personnelles, d'autres caractéristiques personnelles telles que le fait d'être plus souriant, collaborateur, intéressé et ouvert aux autres ont pu être favorisées par le yoga. Dans le cadre de cette étude, plusieurs des parents rencontrés ont mentionné que l'attitude de leur enfant avait changé depuis leur participation au programme de yoga. Parmi les exemples évoqués, il est notamment question : « d'être plus ouvert aux activités proposées » ou encore « de se porter volontaire pour la préparation des repas ou des tâches ménagères ». D'ailleurs, ces mêmes études citées précédemment soulignent aussi l'impact positif du yoga sur l'engagement des jeunes (Case-Smith et al., 2010; Conboy et al., 2013; Metz et al., 2013; Tharaldsen, 2012; Wisner, 2014).

Cette hausse d'intérêt et d'engagement est possiblement attribuable au fait que par l'entremise de ses concepts enseignés (harmonie, amour, ouverture...), le yoga transmet des valeurs d'altruisme, d'entraide, de coopération, de non-violence (attitude empreinte d'amour et de compassion) et de bienveillance. De surcroît, le yoga permet d'être plus à

l'écoute de son corps, de son environnement et d'être plus ouverts aux autres. Ainsi, cette écoute entraîne systématiquement des changements de comportements dans de nombreux domaines (Nizard, 2020), notamment dans les relations interpersonnelles. Ces changements de caractéristiques personnelles sembleraient avoir permis à l'enfant de créer de nouvelles relations positives avec ses pairs (*microsystème*). En effet, pour certains enfants, leur cercle d'amis s'est agrandi et s'est modifié. Les perceptions des parents corroborent celles des enfants, où 18 % plus d'enfants perçoivent avoir plus d'amis à la fin du programme qu'au début et 23,1 % aiment dorénavant jouer avec des enfants plus jeunes, ce qui pourrait laisser croire à plus d'intégration et d'acceptation chez les enfants. À ce sujet, Maynard et al. (2017) ont d'ailleurs affirmés que la réduction des comportements stéréotypés et l'amélioration du fonctionnement socioémotionnel des enfants font partie des bienfaits sociaux du yoga. Dans le cadre de notre étude, les perceptions des enseignantes vont dans le même sens que celles des parents. Une enseignante soulève une amélioration pour ce qui est de la socialisation de ses élèves. Elle ajoute que les jeunes ont maintenant plus de facilité à être empathiques, soit de comprendre ce que l'autre vit et de se mettre à sa place. Certains auteurs (Spivak et Durlak, 2016) identifient d'ailleurs que la prosocialité de l'enfant est liée à plus d'empathie, de gestion des émotions, d'estime de soi et de meilleures relations avec les amis. Ces derniers constats convergent également vers les changements perçus lors des séances de yoga. Notons aussi la diminution de tensions entre les pairs, l'augmentation de comportements d'aide, de coopération et de souci de l'autre durant la pratique ayant un lien avec les changements sur le plan de certaines caractéristiques personnelles et attitudes des enfants (*ontosystème*).

### **6.1.2 Sur l'autocontrôle et la gestion des émotions**

Les études sur les facteurs qui mènent à l'utilisation de comportements prosociaux

insistent sur l'importance de la gestion émotionnelle (Decety, 2015). La présente étude, en concordance avec les résultats de White (2012), Sprengel et Fritts (2012) et Ferreira-Vorkapic (2015), souligne que le yoga permet d'améliorer l'autorégulation et la capacité de maîtrise de comportements négatifs en les remplaçant par des comportements plus valorisés. Les résultats de l'étude abondent dans le même sens que ce qui est retrouvé au sein de la littérature. En effet, les résultats font ressortir que les jeunes sont plus en mesure de retrouver leur tranquillité d'esprit à la suite d'une émotion négative, telles qu'une situation de stress (41 % comparativement à 35,9 % au temps 1), un épisode de colère (38,5 % comparativement à 31,6 % au temps 1) et un épisode de tristesse (35,9 % comparativement à 30,8 % au temps 1). Curieusement, moins de jeunes semblent avoir de facilité à gérer leurs émotions de façon générale. L'âge des répondants en lien avec le fait que cette question soit posée sous une formulation négative (« Je trouve difficile de gérer mes émotions ») peut expliquer ce résultat. Outre l'amélioration de l'autorégulation, plusieurs parents ont particulièrement mis l'accent sur l'amélioration des stratégies d'adaptation de leur enfant. Plutôt que de réagir par une réponse négative comme de l'agressivité, de la colère ou du repli sur soi, les jeunes ont appris à gérer leurs émotions autrement grâce aux techniques de relaxation. Cette exposition régulière aux techniques de relaxation et de respiration a sans doute amené les jeunes à changer leurs stratégies face aux affects négatifs. D'ailleurs, plusieurs répondants de la présente étude ont rapporté que leurs jeunes étaient maintenant plus aptes à instaurer un état de calme, à réduire leur stress et à désamorcer des émotions négatives eux-mêmes à l'aide de la respiration et de la relaxation. À cet effet, l'acquisition de nouvelles compétences en matière de régulation émotionnelle serait principalement ce que les jeunes apprennent, conservent et utilisent en dehors du programme (Darotis et al., 2016). Finalement, tout comme l'étude de Knafo-

Noam (2016) le mentionne, le participant qui a une meilleure gestion de ses émotions serait davantage en mesure d'agir de manière prosociale envers ses pairs. Par exemple, le fait d'être plus calme, moins réactif et plus patient, sont tous des éléments mentionnés par les parents ayant eu un impact sur la réduction des conflits à la maison entre fratrie et pairs, sur l'amélioration de la tolérance, du sens de l'humour et sur l'augmentation de comportements d'aide répertoriés.

### **6.1.3 Sur la perception et l'estime de soi**

À propos de la perception et l'estime de soi, les résultats de l'étude confirment nos hypothèses. Nous observons une amélioration de l'estime de soi (sociale) à la suite du programme de yoga. Ces résultats positifs vont dans le même sens que l'étude de White (2012) soutenant que le yoga permet d'optimiser cette dimension. Cette augmentation quantitative est corroborée qualitativement par les parents. En effet, cette augmentation d'estime de soi s'est observée chez les parents par un élargissement du cercle d'amis de leur enfant et par une amélioration de l'affirmation de soi de ce dernier, ce qui appuie les études consultées (Case- Smith et al., 2010; Conboy et al., 2013; Metz et al., 2013; Tharaldsen, 2012; Wisner, 2014). Outre l'amélioration de l'estime de soi, l'étude soulève également une amélioration de la perception de soi et des autres. Tout comme l'ont souligné différents auteurs (Larun et al., 2006; Sprengel et Fritts, 2012; Weaver et Darragh, 2015), le yoga favorise une amélioration de la perception de soi, notamment par le sentiment d'auto-efficacité et de bien-être. En effet, les sentiments de fierté, d'accomplissement et de dépassement de soi sont des effets vécus par plusieurs participants de l'étude. En ce sens, la réalisation de postures plus difficiles, la mémoire des enchaînements de postures ainsi que la capacité de réinvestir le contenu du cours de yoga à la maison sont tous des éléments qui ont pu influencer l'estime et la perception de soi de l'enfant. De plus, l'augmentation de

l'état de bien-être et d'estime de soi, les interactions sociales et les comportements prosociaux des jeunes ont pu être optimisés. Ces hypothèses concordent avec les recherches de Wentzel (1997) et de Palluy et al. (2005), qui affirment que plus l'enfant a une perception positive de lui-même et des autres, plus il est enclin à adopter des comportements prosociaux dans ses interactions sociales. Selon les travaux de ces auteurs, l'enfant se sent plus en confiance et bien dans sa peau, ce qui a pour effet de faciliter la création et la durabilité des relations dans le temps. Dans le présent mémoire, la création de nouvelles amitiés est un effet recensé par les enfants et il pourrait s'expliquer par l'augmentation du sentiment d'affiliation, de la complicité et des interactions collaboratives créée par la pratique en groupe du yoga (Wentzel, 2015).

#### **6.1.4 Sur la gestion du stress et de l'anxiété**

Lors des entrevues, le stress, dont le stress scolaire, a été identifié par les parents comme étant problématique, en concordance avec Dumont et Plancherel (2001). Ce stress vécu chez les enfants est défini par leurs parents comme étant relié à la performance, au désir d'être parfait et à la peur de déroger des attentes des parents et de l'enseignante. Dans la majeure partie des travaux consultés, le yoga ainsi que les activités de pleine conscience (techniques de respiration, conscience des sensations du corps) permettent d'instaurer une meilleure gestion du stress et d'atténuer l'anxiété (Telles et al., 1997; Sprengel et Fritts, 2012; Ferreira-Vorkapic et al., 2015), notamment en ayant un effet sur les capacités cognitives, telles que la concentration et l'attention (Mendelson et al, 2010; Swingler et al., 2015). En ce sens, les parents ont mentionné un niveau plus élevé de comportements réfléchis, de calme et moins de signes de stress chez leur progéniture lors du retour à la maison. Également, quelques répondants ont soulevé l'état « zen », « posé » et plus tolérant de leur jeune, ayant pour effet de diminuer les altercations et les désaccords à la maison. À ce sujet,

certain auteurs mentionnent que les capacités attentionnelles font en sorte de développer les fonctions cognitives supérieures et la régulation du comportement et des émotions (Swingler et al., 2015). Certains parents ont même soulevé la disparition de crises de panique et de niveau d'anxiété élevé. Les résultats issus du système de jetons lors des cours de yoga vont dans le même sens. En effet, les jetons verts nous ont permis d'identifier que plus de 75 % des jeunes repartaient du yoga dans un état d'esprit calme. Leurs propos corroboraient également leur apparence sereine. Plusieurs mentionnaient être « relaxes », « avoir envie de dormir », « être bien » et « reposés ». Des termes faisant abstraction de toute forme de stress. Finalement, à la suite du programme, les parents soutiennent que leurs enfants ont conservé et utilisent dorénavant leurs techniques de relaxation apprises dans les cours de yoga afin de réduire leur niveau de stress. Certains enfants de l'étude savent maintenant reconnaître leurs signes précurseurs de stress et sont en mesure de les désamorcer eux-mêmes grâce à la respiration. D'autres préfèrent tout simplement se retirer dans leur chambre et pratiquer leurs postures de relaxation avant l'heure du coucher. Nos résultats abondent dans le même sens que ceux de Blais (2000), qui affirment que les approches de relaxation cognitive et corporelle font partie des moyens efficaces afin d'intégrer des apprentissages dans la vie personnelle.

#### **6.1.5 Sur le niveau de calme, d'attention et de concentration**

En ce qui concerne le niveau de calme des jeunes durant le programme de yoga, les résultats de ce mémoire corroborent ceux de plusieurs études réalisées sur le sujet. Effectivement, selon les études menées à ce jour sur l'effet de calme que procure le yoga sur les jeunes (Case-Smith et al., 2010; Conboy et al., 2013; Metz et al., 2013; Tharaldsen, 2012; Wisner, 2014), l'ensemble des enfants de cette étude a vécu ce sentiment d'apaisement, de relaxation et de calme suivant la séance de yoga. Selon les parents, le retour au calme après



une situation de stress ou de colère se déroule dorénavant plus facilement. D'abord, les jeunes semblent plus outillés afin de s'autoréguler. Certains parents affirment que leurs enfants prennent plaisir à exécuter des postures de yoga et des respirations dans leur lit afin de se détendre. En effet, en ayant les outils pour s'autoréguler, l'enfant se sent assurément plus en contrôle, confiant et autonome lorsqu'il doit faire face à ses propres émotions. Par ailleurs, d'autres parents rapportent que leurs jeunes sont maintenant plus calmes, plus sages et plus fatigués lorsqu'ils rentrent à la maison après l'école. Ici, l'effet de fatigue s'explique sans doute par l'augmentation de l'attention et de la concentration en salle de classe. Effectivement, selon quelques enseignantes, l'attention et la concentration des jeunes sont maximisées à la suite d'une séance de yoga. L'une en particulier s'étonne de dire que ses élèves sont dans une sorte de « transe », « hyper concentrés » et « productifs au maximum », lorsqu'ils reviennent à leur atelier d'écriture. Gothe et McAuley (2015) ont d'ailleurs affirmé que le yoga avait notamment des effets bénéfiques sur le niveau de l'attention, de la mémoire et des fonctions exécutives.

## **6.2 Les effets microsystemiques**

À l'instar de ce qui a été observé dans d'autres études menées auprès de jeunes participant à un programme de yoga en milieux scolaires (Case-Smith et al., 2010; Conboy et al., 2013; Metz et al., 2013; Tharaldsen, 2012; Wisner, 2014), plusieurs répondants de la présente étude ont affirmé avoir perçu une amélioration de la dynamique dans les relations interpersonnelles, autant dans la classe qu'à la maison. D'abord, les enseignantes et les parents furent surpris de constater le niveau d'énergie positif qui se dégage des relations entre amis ainsi qu'entre frères et sœurs. Principalement, ces relations se sont améliorées en raison d'une diminution des conflits. Harrison et al. (2004) soulèvent d'ailleurs qu'une pratique « corps-esprit » telle que le yoga aurait un impact sur la diminution des conflits

entre pairs dû à une meilleure qualité du sommeil, une diminution de l'anxiété et une meilleure capacité à faire abstraction aux sources de distractions extérieures. Certains auteurs (Kishida et al., 2018; Bergen-Cico et al., 2015; Felver et al., 2015; Khalsa et Butzer, 2016; Frank et al., 2017) dénotent également l'influence positive du yoga sur les rapports avec les autres, l'amélioration des compétences socioémotionnelles et les compétences relationnelles. À cet effet, les répondants rapportent que les mésententes ont diminuées principalement en raison du changement dans les réactions des enfants face aux comportements des autres. Vis-à-vis une discorde, les enseignantes dénotent plus de comportements adaptés : le jeune prendra de grandes respirations ou se retirera de la relation un instant, plutôt que d'agir par de la violence. Quant aux parents, ils observent également une diminution des comportements négatifs (p. ex : pousser, insulter...), laissant place à plus de lâcher-prise, d'humour, de tolérance et de flexibilité face aux comportements de leurs frères ou leurs sœurs. À ce sujet, Velásquez et al. (2015) mentionnent que le yoga occasionne une réduction des comportements agressifs et négatifs, qui seraient remplacés par des comportements plus adaptés, soit qualifiés de prosociaux.

Par ailleurs, la pratique du yoga semble avoir influencé le rôle que joue l'enfant au sein de son microsysteme. Lors des entrevues, un parent a soulevé le changement de dynamique dans sa relation parent-enfant, mentionnant qu'en ayant comme objectif de montrer ses nouvelles postures de yoga à sa mère, la jeune entrait, l'instant d'un moment, dans une dynamique d'échange. Le même processus s'est observé dans la relation enseignante-élève lorsque l'enseignante participait à la séance de yoga. En étant soumise aux mêmes conditions d'apprentissage que l'enfant, l'enseignante se plaçait au même niveau hiérarchique que celui-ci, soit dans un rôle d'apprentie. À la lumière des observations et du discours des enseignantes, il est possible de croire qu'en s'étant placée dans cette position

égalitaire durant les cours de yoga, l'enfant s'est davantage ouvert à l'écouter, à respecter ses consignes et à s'en servir comme modèle. D'ailleurs, les résultats de cette présente étude démontrent une augmentation du niveau d'écoute et d'attention lors des périodes de travail en classe. Ces résultats pourraient donc s'expliquer par une amélioration du lien élèves-enseignantes à travers la pratique du yoga. Nos résultats corroborent ceux de Wentzel (1997, 1998, 2002 et 2004) démontrant une influence positive entre la « relation enseignante- élève » et la prosocialité de l'enfant (partage, respect des règles, coopération).

### **6.3 Les effets mésosystémiques**

La relation unissant le personnel scolaire et l'enseignante de yoga a également pu avoir un impact sur les enfants et sur leurs interactions sociales (*mésosystème*). En effet, cette dernière fut très appréciée par l'équipe scolaire. Les observations réalisées au fil des séances nous ont permis de constater qu'un climat de collaboration et d'harmonie s'est vite installé. À titre d'exemple, en salle de classe, une enseignante tentait de reproduire l'énergie, le calme et la douceur de l'enseignante de yoga afin de prolonger les effets de la séance qu'ils venaient de suivre. En percevant cette harmonie et cette cohérence entre les deux enseignantes, nous pouvons supposer que la motivation de l'élève à se laisser aller dans la pratique et dans l'état d'esprit du yoga a pu être encouragée. À ce sujet, les écrits scientifiques révèlent que les relations positives seraient en quelque sorte la base fondamentale du renforcement des comportements positifs entre individus et que d'être témoins de comportements prosociaux entre individus permettrait d'augmenter notre motivation à être prosocial à son tour (Wentzel, 1991; Bruhin et al., 2020; Gueguen, 2017).

### **6.4 Les effets chronosystémiques**

Finalement, les résultats de l'étude suggèrent que l'âge de l'enfant (*chronosystème*)

aurait pu influencer son implication dans la pratique du yoga, et par le fait même, les effets du yoga sur lui. À titre d'exemple, les participants de 6 et 7 ans paraissaient plus calmes, attentifs, motivés et intéressés à l'inverse des plus âgés, qui étaient plus énergiques et verbomoteurs. Néanmoins, à la fin du programme de yoga, les adultes sont unanimes au fait que l'attention, le niveau de calme et la concentration des jeunes se sont grandement améliorés, peu importe l'âge des participants. L'hypothèse avancée serait que plus l'initiation au yoga se fait tôt dans la vie de l'enfant, soit dans une période à haut potentiel d'apprentissage (Parent et St-Louis, 2020), plus les effets seraient optimisés. D'ailleurs, plusieurs auteurs ont déjà évoqué l'importance d'intervenir tôt dans le développement de l'enfant afin d'empêcher l'accroissement des symptômes d'inattention et d'hyperactivité (Rappaport et al., 1998) et de faire progresser les fonctions attentionnelles du jeune enfant (Paour et Cèbes, 2003; Rouillard et al., 2006). Enfin, peu importe l'âge, tous ces changements ont pu être observés en raison de la durée du programme qui s'étalait sur plusieurs semaines. Cette durée a assurément permis aux enfants de se familiariser avec les postures et l'état d'esprit qu'implique la pratique du yoga. L'enseignante de yoga s'est dite surprise de la progression rapide des élèves, notamment en ce qui concerne l'apprentissage de postures, l'amélioration rapide de leur équilibre, leur flexibilité, leur fluidité ainsi que dans leur désir d'augmenter le niveau de difficulté des enchainements semaine après semaine. À ce sujet, Filisetti et al. (2006) suggèrent que si l'enfant se perçoit capable de réaliser une ou plusieurs tâches, il sera non seulement davantage investi et motivé dans l'activité, mais il fournira également plus d'efforts dans ses relations avec les autres. À cet effet, au fil des séances de yoga, les jeunes ont démontré de plus en plus de coopération et d'encouragements envers les pairs.

## **6.5 Les forces et les limites de ce mémoire**

Cette étude a permis de documenter les effets sur le plan social d'un programme de yoga chez les enfants âgés entre 6 et 9 ans, issus d'une école du Saguenay. Jusqu'à présent, peu d'études menées en milieu scolaire s'étaient intéressées aux effets psychosociaux du yoga, ce qui constitue un apport indéniable. De ce fait, documenter les changements dans le domaine des comportements prosociaux des enfants du Saguenay s'avère très pertinent puisque les études actuelles traitant de cette dimension sont très peu approfondies, voire même inexistantes. De plus, la dimension sociale de ce mémoire ajoute à sa pertinence puisque plusieurs de nos résultats observés touchent cette sphère de vie particulière.

D'un point de vue méthodologique, cette étude compte plusieurs forces. La combinaison de différentes méthodes, soit la triangulation méthodologique, en est une première. En effet, multiplier les sources de données, nous permet d'obtenir une vision plus globale de l'objet d'étude (Caillaud et Flick, 2016). Tout d'abord, les données quantitatives, soit les questionnaires, nous ont donné l'occasion de récolter des résultats exacts, basés sur des questionnaires fiables et valides. De plus, ils nous ont permis d'observer si ces résultats étaient significatifs ou non. Certains résultats ont pu être comparés et corrélés à d'autres, permettant ainsi la compréhension et la création de liens entre les différents changements qui s'opéraient chez les enfants. De plus, l'utilisation de questionnaires auprès des enfants a permis de recueillir des données en peu de temps, ce qui a limité la fatigue et la perte d'intérêt susceptibles de se manifester chez des sujets en bas âges. De plus, l'utilisation de ces questionnaires validés a permis de voir des changements clairs et objectifs au même titre que les données qualitatives. Par ailleurs, dans le cadre de ce mémoire, les données issues des entrevues et des observations directes ont eu un apport considérable. Premièrement, grâce aux stratégies de collectes de données qualitatives, nous avons pu vérifier si les propos des répondants concordaient avec les réponses retrouvées dans les questionnaires. Ainsi, des

ajustements et des éclaircissements ont pu être réalisés afin de mieux comprendre l'idée et le sens derrière les réponses des répondants. Par la suite, les entrevues semi-dirigées ont permis d'amasser des informations qui n'ont pas pu l'être dans le cadre des questionnaires. Elles ont été réalisées dans un contexte favorable avec le libre choix du lieu et du moment de la rencontre, devant une seule assistante de recherche. Ce contexte a permis de recueillir de nombreux renseignements plus élaborés et personnels. Par ailleurs, d'autres points forts de l'étude sont répertoriés tels que la taille d'échantillon suffisante (39 enfants), le type de yoga enseigné (pédayoga), la courte durée des séances (30 minutes) ainsi que la récolte du point de vue de différents acteurs. Contrairement à cette présente étude, ces éléments sont souvent considérés comme des lacunes dans les autres écrits scientifiques (Ferreira-Vorkapic et al., 2015).

La dimension régionale de ce mémoire est une force importante, puisque rares sont les études mixtes qui permettent de documenter les effets sociaux d'un programme de yoga dans une région comme le Saguenay. Ceci est à prendre en considération puisqu'hypothétiquement, l'accueil, les retombées du programme ainsi que les effets du yoga sont susceptibles de varier puisque la mentalité, l'éducation et les croyances face aux approches alternatives peuvent être différentes en dehors des grands centres urbains en raison d'un manque d'hétérogénéité sociale, ethnique, linguistique et religieuse (Gosselin-Gagné, 2018). Le Saguenay, contrairement à d'autres régions qui pourraient faire preuve de fermeture à l'endroit des méthodes d'intervention alternatives a ceci de particulier qu'elle est en général formellement impliquée dans sa mission de développer une culture d'innovation (Thivierge et Bikie Bi Nguema, 2018). Cette ouverture et intérêt face à l'innovation ont également été ressentis tout au long de l'étude, dans le milieu scolaire où le programme de yoga a été implanté. Effectivement, l'école sélectionnée par l'équipe de

recherche disposait de ces mêmes qualificatifs soit d'ouverture et de désir d'innovation.

Quoique cette recherche apporte une contribution au domaine social quant aux effets du yoga chez les enfants, elle comporte toutefois quelques limites. Dans le contexte de l'étude, les parents, les enseignantes et la direction sont les seuls à avoir été interviewés, alors que le vécu des enfants ayant participé au yoga aurait assurément été pertinent. En effet, en étant spécialistes de leur propre expérience, ceux-ci auraient apporté une vision différente des changements procurés par le yoga. Toutefois, le fait que les séances de yoga aient été observées vient pallier en partie à cette limite. La méthode de recrutement volontaire peut également être considérée comme une limite de l'étude puisque certains parents ont pris la décision de ne pas faire participer leurs enfants au programme. En effet, ayant des enfants à besoins particuliers, ces parents ont préféré leur épargner une charge de cours additionnelle. Même s'il s'agit seulement de trois élèves, ceci a eu pour effet de créer un groupe de participants qui se ressemblait tant sur le plan physique que psychologique. En partie pour cette raison, les résultats obtenus dans l'étude ne peuvent être généralisables à l'ensemble des jeunes âgés entre 6 et 9 ans. D'autre part, l'échantillon se compose en très grande majorité de jeunes saguenéens caucasiens natifs du Québec. Ainsi les données recueillies ne peuvent être généralisées aux autres provinces canadiennes et aux autres pays. Dans le même sens, notre échantillon était constitué de jeunes « favorisés » en général, fréquentant l'école privée, avec des parents détenant un niveau de scolarité élevé, convaincus de l'importance d'offrir une éducation de qualité. De ce fait, les résultats obtenus aux échelles au temps 1 de l'étude étaient en général très élevés, ce qui limite les changements dans le temps, et ce, surtout dans le contexte d'un programme de douze semaines. Malgré cela, des effets significatifs sont tout de même présents. Ainsi, le yoga pourrait peut-être détenir davantage d'effets sur des populations cliniques, où est-ce que les changements entre les

deux temps de mesure seraient encore plus considérables. Finalement, l'étude met en évidence des résultats pour quatre des six couches systémiques de Bronfenbrenner (2006) (ontosystème, microsystème, mésosystème et chronosystème). Il serait donc intéressant, dans les perspectives futures, d'approfondir les connaissances rattachées aux autres couches systémiques afin d'y étudier les impacts.

## **6.6 Contribution de l'étude et perspectives futures**

Cette étude a permis de documenter les effets du yoga sur le plan des comportements prosociaux, ce qui avait été peu réalisé dans les écrits jusqu'à présent. Les résultats obtenus encouragent à poursuivre les travaux en incluant, comme dans ce présent mémoire, ces variables combinées à d'autres indicateurs psychosociaux. Pour les recherches futures, il serait intéressant d'augmenter la durée du programme en termes de semaines ainsi que la durée des séances de yoga. De façon hypothétique, les effets d'un programme de yoga semblent apparaître progressivement dans cet ordre : a) effets physiques, b) effets psychologiques et c) effets sociaux. De ce fait, une hypothèse proposée serait que le yoga produirait des effets perceptibles, donc davantage sur le plan physiologique, avant que le participant les intériorise au plan cognitif. Cela se manifesterait ensuite dans les comportements avec les autres et l'environnement. Cette hypothèse conforme à la vision traditionnelle du yoga permettrait de comprendre les processus intermédiaires qui amènent la pratique du yoga à produire des effets psychologiques et sociaux. Malgré l'observation de nombreux effets psychologiques et sociaux dans cette étude, augmenter la durée des séances et du programme nous permettrait de tester cette hypothèse. De plus, une taille d'échantillon plus élevée permettrait d'effectuer des analyses avec une plus grande puissance statistique. Effectivement, avec un échantillon plus important, les effets de certaines variables se rapprochant du seuil de signification auraient pu être officiellement



confirmés. Également, il serait pertinent d'analyser les données en fonction du genre et du niveau de scolarité des enfants, afin de mieux comprendre certains résultats récoltés. Par le fait même, nous pourrions adapter la pratique selon l'âge de l'enfant et selon son sexe. Par exemple, une pratique plus interactive pour les enfants en bas âge, une davantage orientée sur la physionomie et la biologie du corps pour les garçons ainsi qu'une pratique plus axée sur la flexibilité et la fluidité pour les jeunes filles. Sans intention d'accentuer les distinctions basées sur le genre, il serait intéressant d'aller explorer si le yoga encourage ou non les stéréotypes associés aux genres, en intervenant différemment d'une cohorte à l'autre.

Finalement, d'autres études seraient nécessaires afin de mobiliser les autres systèmes écologiques de l'enfant. En effet, l'approche bioécologique a permis d'observer principalement les changements apportés chez l'enfant sur le plan de son ontosystème et de son microsystème. Toutefois, afin d'optimiser l'intervention en travail social, un regard approfondi sur l'ensemble des systèmes de l'individu s'avère favorable. Ainsi, l'implantation de programmes de yoga futurs bénéficierait d'explorer l'impact du yoga sur les autres systèmes peu étudiés dans ce mémoire.

## **CONCLUSION**

Le but de ce mémoire visait à évaluer les retombées d'un programme de yoga en ce qui concerne les effets sur le plan social des enfants âgés entre 6 et 9 ans, d'une école du Saguenay. Pour ce faire, cinq stratégies ont été privilégiées afin de récolter les données auprès de l'échantillon: des tests d'habiletés motrices, des questionnaires psychosociaux, un test sur l'imaginaire, de l'observation participante lors des séances de yoga et des entrevues semi-dirigées. Ces différentes mesures nous ont permis de recueillir plusieurs points de vue et d'enrichir nos analyses. Quoique plusieurs recherches existantes dans la littérature permettent d'apporter un éclairage sur les effets du yoga, ce mémoire permet de mieux comprendre les effets sur le plan social chez les jeunes enfants, d'un programme de yoga implanté en milieu scolaire saguenéen.

Plusieurs constats se dégagent de cette étude. D'abord, en privilégiant l'approche bioécologique de Bronfenbrenner (2006), il a été possible de comprendre l'influence du yoga sur la prosocialité de l'enfant au sein des différents niveaux écologiques. En effet, l'étude a pu soulever les répercussions qu'eue le yoga sur quatre des six couches systémiques proposés, tels que les caractéristiques de l'enfant (*ontosystème*), les relations entre pairs (*microsystème*), les relations entre le personnel scolaire et l'enseignante de yoga (*mésosystème*) et les changements pendant les séances et au fil du temps (*chronosystème*). Ainsi, il serait intéressant d'approfondir le tout dans les perspectives futures afin d'observer l'impact du yoga sur les autres couches systémiques de l'enfant dans le but d'optimiser le processus d'intervention en travail social.

À l'instar de ce qui a été mentionné dans les écrits scientifiques, il a été possible de constater que la pratique du yoga avait une influence positive sur le développement psychosocial de l'enfant. Particulièrement, cette étude a permis de rendre compte de l'impact positif qu'a le yoga sur plusieurs variables psychosociales de l'enfant, dont la

prosocialité,

l'autocontrôle et la gestion des émotions, l'estime et la perception de soi et l'anxiété et le stress. Elle a également permis d'observer une influence significative sur l'état de calme ainsi que sur le niveau d'attention et de concentration de l'enfant. Les parents et enseignantes interviewés ont rapporté avoir perçu des changements significatifs face à l'estime de soi de leurs jeunes : à la suite de l'accomplissement des postures de yoga, ces derniers éprouvaient de la fierté à les réussir et à les reproduire devant autrui. Par la suite, l'effet positif du yoga sur l'autocontrôle et la gestion du stress est considérable. Les parents et les enseignantes soulignent que leurs jeunes ont appris à s'autoréguler et à répondre autrement à une expérience négative. Les gestes hostiles tendent donc à être remplacés par des respirations ou par une attitude plus tolérante envers l'autre. Par ailleurs, l'état de calme semble s'être amélioré tout au long des séances et se poursuivait même dans l'heure de travail suivant le cours de yoga. Les enseignantes dénotent aussi des changements, soit l'observation de comportements plus réfléchis en classe ainsi qu'avec les pairs. Quant aux parents, ils remarquent plus de calme et d'intérêt à la maison. Par conséquent, il semble que l'attention, la concentration et le respect des consignes ont été optimisés. Effectivement, l'amélioration de l'ensemble de ces composantes, lors du retour en classe, a été perçue par l'équipe scolaire. À la suite d'une séance de yoga, les jeunes sont dans une autre dynamique, soit dans un climat détendu, optimisant leur concentration. À la maison, les jeunes sont également plus attentifs. Ce niveau de calme instauré par le yoga influence également les relations avec les pairs. En étant plus disposé aux autres et calme dans ses comportements, l'enfant favorise la création de saines relations interpersonnelles. Finalement, l'analyse de tous les thèmes abordés dans ce mémoire permet de constater que tous les effets du yoga sont interreliés et agissent de façon positive sur la prosocialité de l'enfant. De plus, les parents et les enseignantes mentionnent avoir observé une nette

amélioration en ce qui concerne la prosocialité de leur enfant. Principalement, l'attitude des enfants envers les autres a changé, dans le sens qu'ils sont plus patients, empathiques, ouverts, affirmés et souriants. De ce fait, les relations entre amis et dans la fratrie se sont améliorées. Les mésententes ont également diminué. Les enfants font plus facilement preuve de « lâcher-prise » face aux comportements des autres. Ils offrent également davantage de leur temps et de leur aide à la maison.

Tout compte fait, cette étude participe à l'avancement des connaissances dans le domaine des sciences sociales, particulièrement auprès de la population québécoise, notamment à propos de l'importance d'optimiser les composantes psychosociales (estime de soi, autocontrôle, gestion du stress et de l'anxiété, etc.) des enfants afin de favoriser un développement social sain. Par ailleurs, cette étude constitue une amorce de réflexions quant aux nombreux effets que la pratique du yoga peut avoir sur le développement émotionnel et social du jeune. Cette étude pourrait être utilisée afin de démontrer aux gestionnaires des milieux scolaires la pertinence d'implanter des programmes de yoga dans les écoles du Québec. De plus, les résultats de ce mémoire pourraient contribuer à sensibiliser les enseignants ainsi que les équipes scolaires (éducateurs, travailleurs sociaux, psychologues, etc.) aux bienfaits de la pratique du yoga, de même qu'aux exercices de relaxation et détente. Il est néanmoins nécessaire que les effets sur le plan social du yoga chez les jeunes continuent de faire l'objet d'études afin d'accroître les connaissances sur le sujet et de perfectionner les programmes de yoga futurs, de même que ceux en place.

## RÉFÉRENCES

- Absil, G., Vandoorne, C. et Demarteau, M. (2012). *Bronfenbrenner, écologie du développement humain : réflexion et action pour la promotion de la santé*. Université de Liège. <https://orbi.uliege.be/bitstream/2268/114839/1/ELE%20MET-CONC%20A-243.pdf>
- Adolphs, R. (2001). The neurobiology of social cognition. *Current opinion in neurobiology*, 11(2), 231-239. [https://doi.org/10.1016/S0959-4388\(00\)00202-6](https://doi.org/10.1016/S0959-4388(00)00202-6).
- Agence de la santé et des services sociaux de la Montérégie (2015). *Portrait des jeunes du secondaire de la Montérégie : L'estime de soi, les compétences sociales et l'environnement social : des facteurs clés du développement des jeunes*. Direction de santé publique de la Montérégie. <http://extranet.santemonteregie.qc.ca/depot/document/3739/EQSJS-Fascicule-8.pdf>
- Allaire, D. (1988). Questionnaires : mesure verbale du comportement. Dans M. Robert (dir.), *Fondements et étapes de la recherche scientifique en psychologie* (3<sup>e</sup>ed., p. 229-275). Montréal: Chenelière et Stanké.
- Altman, K.E.R. (2000). *A brief therapy model to reduces stress by practicing breathing exercices, mindful meditation, and yoga stretching* [thèse de doctorat inédite]. Université Capella.
- Amad, Ali (2014). *Étude de la plasticité cérébrale en psychiatrie à partir de plusieurs modèles pathologiques : le trouble de personnalité borderline et les hallucinations* [thèse de doctorat, Université de Lille]. HAL. <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01141741>
- American Association of Pediatrics Section on Integrative Medicine. (2016). Mind-body therapies in children and youth. *Pediatrics*, 138, e20161896. <https://doi.org/10.1542/peds.2016-1896>.
- Aubert, H. S. (2019, 10 octobre). Plus du tiers des adolescents en détresse psychologique au Québec. *La Presse*. <https://www.lapresse.ca/actualites/sante/201910/10/01-5244835-plus-du-tiers-des-adolescents-en-detresse-psychologique-au-quebec.php>
- Audet-Lapointe, M. (2004). *Le processus d'accommodation (coping) de l'enfant et de l'adolescent confrontés à des situations stressantes stress de la vie quotidienne ou leucémie* [thèse de doctorat inédite]. Université de Montréal.
- Audigier, F. (2008). Formes scolaires, formes sociales. *Babylonia*, 3(8). 8-13.
- Ayotte, V., Fournier, M. et Riberdy, H. (2009). *Enquête sur le bien-être des jeunes Montréalais. Rapport thématique n° 2. La détresse psychologique des enfants et des adolescents montréalais... l'expression de différentes réalités?* Montréal: Direction de santé publique, Agence de la santé et des services sociaux de Montréal.
- Baret E. (2005). *Yoga : corps de vibration, corps de conscience*. Almora.
- Barr, J. J. et Higgins-D'Alessandro, A. (2009). How adolescent empathy and prosocial behavior change in the context of school culture: a two-year longitudinal study. *Adolescence*, 44(176).
- Barbarese, W. J., Katusic, S. K., Colligan, R. C., Weaver, A. L. et Jacobsen, S. J. (2007). Long-term school outcomes for children with attention-deficit/hyperactivity disorder: a population-based perspective. *Journal of Developmental & Behavioral Pediatrics*, 28(4), 265-273. <https://doi: 10.1097/DBP.0b013e31811ff87d>



- Bardin, L. (2007). *L'analyse du contenu*. Presses Universitaires de France.
- Barker, R. L. (2003). *The social work dictionary* (6<sup>ed.</sup>). Washington, DC: National Association of social workers Press.
- Batson, C. D. (1993). Communal and exchange relationships: What is the difference? *Personality and Social Psychology Bulletin*, 19(6), 677-683. <https://doi.org/10.1177/0146167293196002>
- Batson, C. D. (2014). *The altruism question: Toward a social-psychological answer*. Psychology Press.
- Batson, C. D. et Shaw, L. L. (1991). Evidence for altruism: Toward a pluralism of prosocial motives. *Psychological inquiry*, 2(2), 107-122. [https://doi.org/10.1207/s15327965pli0202\\_1](https://doi.org/10.1207/s15327965pli0202_1)
- Battle, J. (2002). *Culture-Free Self-Esteem Inventories* (3rd ed.). TX: Pro-Ed. Beaugrand.
- Beaugrand, J. P. (1988). Observation directe du comportement. Dans M. Robert (dir.), *Fondements et étapes de la recherche scientifique en psychologie* (3<sup>e</sup> éd., 277-31). Québec: Edisem.
- Beaumont, Claire et Natalia Garcia (2018). *La formation initiale des futurs enseignants du primaire les prépare-t-elle à soutenir le développement socioémotionnel de leurs élèves?* [communication orale]. Colloque Innovation 2018. Lausanne, Suisse. <https://cires.ulaval.ca/work/4151>
- Bear, G. G. et Rys, G. S. (1994). Moral reasoning, classroom behavior, and sociometric status among elementary school children. *Developmental Psychology*, 30(5), 633-638. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.30.5.633>
- Beaud, J. P. (2003). L'échantillonnage. Dans B. Gauthier (Ed.), *Recherche sociale. De la problématique à la collecte de données* (4<sup>ed.</sup>, p. 211-242). Presses de l'Université du Québec.
- Beaumont, C., Leclerc D. et Frenette, É. (2014). *Portrait de la violence dans les écoles du Québec*. Rapport du groupe de recherche SEVEQ. Québec : Chaire de recherche sur la sécurité et la violence en milieu éducatif, Université Laval.
- Belkhodja, C. et Laaroussi, M. V. (2012). *Immigration hors des grands centres : Enjeux, Politiques et pratiques dans cinq États fédéraux*. L'Harmattan.
- Benz, T., Aeschlimann, A. et Angst, F. (2015). Pilates, yoga et tai-chi-chuan. *Forum Médical Suisse*, 15(44), 1027-1031.
- Bergen-Cico, D., Razza, R. et Timmins, A. (2015). Fostering self-regulation through curriculum infusion of mindful yoga: A pilot study of efficacy and feasibility. *Journal of Child and Family Studies*, 24(11), 3448-3461. <https://doi.org/10.1007/s10826-015-0146-2>
- Berger, B. G. et Owen, D. R. (1992). Mood alteration with yoga and swimming: aerobic exercise may not be necessary. *Perceptual and Motor skills*, 75(3\_suppl), 1331-1343. <https://doi.org/10.2466/pms.1992.75.3f.1331>
- Berghmans, C., Tarquinio, C. et Strub, L. (2010). Méditation de pleine conscience et psychothérapie dans la prise en charge de la santé et de la maladie. *Santé mentale au Québec*, 35(1), 49-83. <https://doi.org/10.7202/044798ar>

- Berghmans, C., Strub, L. et Tarquinio, C. (2008). Méditation de pleine conscience et psychothérapie: état des lieux théorique, mesure et pistes de recherche. *Journal de thérapie comportementale et cognitive*, 18(2), 62-71. <https://doi.org/10.1016/j.jtcc.2008.04.006>
- Besnard, T., Houle, A. A., Letarte, M. J. et Blackburn Maltais, A. P. (2013). La prévention des difficultés de comportement chez les enfants du préscolaire : une recension des caractéristiques des programmes probants. *Enfance en difficulté*, 2, 111-142. <https://doi.org/10.7202/1016249ar>
- Birdee, G. S., Yeh, G. Y., Wayne, P. M., Phillips, R. S., Davis, R. B. et Gardiner, P. (2009). Clinical applications of yoga for the pediatric population: A systematic review. *Academic Pediatrics*, 9(4), 212-220. <https://doi.org/10.1016/j.acap.2009.04.002>
- Blais, M. (2000). *La gestion du stress par la relaxation au primaire* [Mémoire de maîtrise inédit]. Université Laval.
- Block, J. et Block, J. (1980). *California Child Q-set*. Consulting Psychologists Press.
- Bonino, S. et Reffieuna, A. (1999). *From Knowledge to Action: The Role of Developmental Psychology in Reflective Practice*.
- Borst, G. (2019). Comment fonctionne le cerveau. *Futuribes*, 1(428), 53-62. <https://doi.org/10.3917/futur.428.0053>
- Bouchard, C., Cloutier, R. et Gravel, F. (2006). Différences garçons-filles en matière de prosocialité. *Enfance*, 58(4), 377-393. <https://doi.org/10.3917/enf.584.0377>
- Bouchard, C., Gravel, F. et Cloutier, R. (2006). Prosocialité des enfants à la maternelle québécoise: une explication des différences liées au genre. *Bulletin de psychologie*, 484(4), 369-379. <https://doi.org/10.3917/bupsy.484.0369>
- Bouchard, C., Coutu, S., Bigras, N., Lemay, L., Cantin, G., Bouchard, M-C. et Duval, S. (2015). Perceived, expressed and observed prosociality among 4 year-old girls and boys in childcare centres. *Early Child Development and Care*, 185(1), 44-65. [https://doi : 10.1080/03004430.2014.903940](https://doi.org/10.1080/03004430.2014.903940)
- Boucher, P. (2009). *L'intimidation chez les enfants de 2e et de 3e cycle du primaire: les effets de deux dispositifs sur les comportements d'intimidation et les habiletés sociales des élèves* [thèse de doctorat inédite]. Université du Québec à Rimouski.
- Bouissou, C. (2001). Dynamique éducative familiale et construction identitaire de l'enfant. *Revue internationale de l'éducation familiale*, 5(2), 43-61.
- Boulton, M. J., Trueman, M. et Murray, L. (2008). Associations between peer victimization, fear of future victimization and disrupted concentration on class work among junior school pupils. *British Journal of Educational Psychology*, 78(3), 473-489. <https://doi.org/10.1348/000709908X320471>
- Bowen F., Desbiens, N., Gendron, M. et Bélanger, J. (2014). L'entraînement aux habiletés sociales. Dans L. Massé, N. Desbiens et C. Lanaris (éd.), *Les troubles du comportement à l'école : Prévention, évaluation et intervention* (2<sup>e</sup> éd). Gaëtan Morin éditeur (Chenelière éducation).
- Bowen, F., Levasseur, C. et Desbiens, N. (2014). L'agressivité et la nature humaine:

- perspectives évolutionniste et éthologique du développement de l'intimidation. *Revue québécoise de psychologie*, 35(3), 63-88.
- Bowen, F., Levasseur, C., Beaumont, C., Morissette, É. et St-Arnaud, P. (2018). *La violence en milieu scolaire et les défis de l'éducation à la socialisation*. Institut national de santé publique du Québec.  
[https://www.inspq.qc.ca/sites/default/files/publications/2380\\_chapitre-7.pdf](https://www.inspq.qc.ca/sites/default/files/publications/2380_chapitre-7.pdf)
- Bradette, S., Marcotte, D., Fortin, L., Royer, E. et Potvin, P. (1999). Stratégies d'adaptation: comparaison entre des adolescents qui présentent des difficultés scolaires et d'autres qui n'en présentent pas. *Revue québécoise de psychologie*, 20(3), 61-73.
- Brasseur, S., Grégoire, J., Bourdu, R. et Mikolajczak, M. (2013). The Profile of Emotional Competence (PEC): Development and Validation of a Self-Reported Measure that Fits Dimensions of Emotional Competence Theory. *Plos one*, 8(5).  
<https://doi.org/10.1371/journal.pone.0062635>
- Brodeur, N., Roy, V., Lindsay, J., Tremblay, G. et Damant, D. (2015). Une critique de la définition de la psychothérapie au Québec. *Nouvelles pratiques sociales*, 27(2), 295–308. <https://doi.org/10.7202/1037694ar>
- Bronfenbrenner, U. et Kiesler, C. A. (1977). Toward an experimental ecology of human development. *American Psychologist*, 32(7), 513-531. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.32.7.513>
- Bronfenbrenner, U. (1979). *Ecology of Human Development : Experiments by Nature and Design*. Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. (1994). Ecological models of human development. Dans M. Gauvain, et M. Cole (dir.), *International Encyclopedia of Education* (2<sup>e</sup> éd., vol. 3). Elsevier.
- Bronfenbrenner, U. et Morris, P. A. (2006). The Bioecological Model of Human Development. Dans W. Damon (dir.), *Handbook of Child Psychology* (vol 1). John Wiley et Sons, Inc. <https://doi.org/10.1002/9780470147658.chpsy0114>
- Brosseau, L., Taki, J., Desjardins, B., Thevenot, O., Fransen, M., Wells, G. A., ... Van der Esch, M. (2017). The Ottawa panel clinical practice guidelines for the management of knee osteoarthritis. Part one: introduction, and mind-body exercise programs. *Clinical Rehabilitation*, 31(5), 582-595. <https://doi.org/10.1177/0269215517691084>
- Brouillette, E.(2008). *L'impact du yoga sur l'attention et le rendement scolaire d'enfants de 5-6 ans* [mémoire de maîtrise inédit]. Université du Québec à Montréal.
- Brown, P. M., Corrigan, M. W. et Higgins-D'Alessandro, A. (2012). *Handbook of Prosocial Education*. Rowman et Littlefield.
- Bruhin, A., Goette, L., Haenni, S. et Jiang, L. (2020). Spillovers of prosocial motivation: Evidence from an intervention study on blood donors. *Journal of Health Economics*, 70. <https://doi.org/10.1016/j.jhealeco.2019.102244>
- Büssing, A., Michalsen, A., Khalsa, S. B. S., Telles, S. et Sherman, K. J. (2012). Effects of yoga on mental and physical health: a short summary of reviews. *Evidence-Based Complementary and Alternative Medicine*. <https://doi.org/10.1155/2012/165410>
- Butzer, B., Ebert, M., Telles, S. et Khalsa, S. B. S. (2015). School-based yoga programs in the United States: A survey. *Advances in mind-body medicine*, 29(4), 18-26.

- Butzer, B., Bury, D., Telles, S. et Khalsa, S. B. S. (2016). Implementing yoga within the school curriculum: A scientific rationale for improving social-emotional learning and positive student outcomes. *Journal of Children's Services*, 11(1), 3–24. <https://doi.org/10.1108/JCS-10-2014-0044>
- Cadoret, G. et Bouchard, C. (2019). Le cerveau, chef d'orchestre des apprentissages et du développement global de l'enfant. Dans C. Bouchard (dir.), *Le développement global de l'enfant de 0 à 6 ans en contextes éducatifs* (2<sup>e</sup> éd., p. 77-100). Presses de l'Université du Québec.
- Caillaud, S. et Flick, U. (2016). Triangulation méthodologique. Ou comment penser son plan de recherche. Dans G. Lo Monaco, S. Delouée et P. Rateau (dir.), *Les représentations sociales. Théories, méthodes et applications* (p. 227- 240). De Boeck.
- Caporicci, P. (2016). *Les effets des programmes universels de promotion de la prosocialité chez les enfants, garçons et filles, d'âge préscolaire* [mémoire de maîtrise, Université de Sherbrooke]. Savoirs UdeS. <http://hdl.handle.net/11143/8779>
- Caprara, G. V. et Bonino S. (2006). *Il comportamento prosociale: Aspetti individuali, familiari e sociali* [Prosocial behavior: Individual, familiar, and social aspects]. Erikson.
- Caspi, A. et Silva, P. A. (1995). Temperamental qualities at age three predict personality traits in young adulthood: Longitudinal evidence from a birth cohort. *Child development*, 66(2), 486-498. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1995.tb00885.x>
- Carei, T. R., Fyfe-Johnson, A. L., Breuner, C. C. et Brown, M. A. (2010). Randomized controlled clinical trial of yoga in the treatment of eating disorders. *Journal of Adolescent Health*, 46(4), 346-351. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2009.08.007>
- Carignan, L. (2011). Principales approches en travail social. Dans D. Turcotte, J.-P. Deslauriers, et M. Boily (dir.), *Méthodologie de l'intervention sociale personnelle* (p.141-163). Presses de l'Université Laval.
- Carlo, G. (2014). The development and correlates of prosocial moral behaviors. Dans M. Killen et J. G., Smetana (dir.), *Handbook of moral development*, (2<sup>e</sup> éd., p. 208-234). Psychology Press.
- Carlo, G., Crockett, L. J., Wolff, J. M. et Beal, S. J. (2012). The role of emotional reactivity, self-regulation, and puberty in adolescents' prosocial behaviors. *Social Development*, 21(4), 667-685. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2012.00660.x>
- Carlo, G., Mestre, M. V., Samper, P., Tur, A. et Armenta, B. E. (2011). The longitudinal relations among dimensions of parenting styles, sympathy, prosocial moral reasoning, and prosocial behaviors. *International Journal of Behavioral Development*, 35(2), 116-124. <https://doi.org/10.1177/0165025410375921>
- Caron, M. (2007). *Enquête sur l'intimidation directe et indirecte dans les écoles primaires: Qu'en savons-nous et que faisons-nous pour contrer ces formes de violence?* (publication n°304765929) [mémoire de maîtrise, Université de Sherbrooke]. ProQuest Dissertations and Theses Global.
- Case-Smith, J., Shupe Sines, J. et Klatt, M. (2010). Perceptions of children who participated in a school-based yoga program. *Journal of Occupational Therapy, Schools and*

- Early Intervention*, 3(3), 226-238. <https://doi.org/10.1080/19411243.2010.520246>
- Chase-Lansdale, P. L. et Pittman, L. D. (2002). Welfare reform and parenting: Reasonable expectations. *The Future of Children*, 12(1), 166-185.
- Chaya, M. S., Nagendra, H., Selvam, S., Kurpad, A. et Srinivasan, K. (2012). Effect of yoga on cognitive abilities in schoolchildren from a socioeconomically disadvantaged background: a randomized controlled study. *The Journal of Alternative and Complementary Medicine*, 18(12), 1161-1167. <https://doi.org/10.1089/acm.2011.0579>
- Chimkode, S. M., Kumaran, S. D., Kanhere, V. V. et Shivanna, R. (2015). Effect of yoga on blood glucose levels in patients with type 2 diabetes mellitus. *Journal of clinical and diagnostic research: JCDR*, 9(4), CC01. <https://doi.org/10.7860/JCDR/2015/12666.5744>
- Clément, C. et Stephan, E. (2006). Favoriser les compétences sociales à l'école : un exemple de recherche-action en zone d'éducation prioritaire. *Pratiques psychologiques*, 12(4), 447-463. <https://doi.org/10.1016/j.prps.2006.09.001>
- Cloutier, G. (2000). *Liens entre les multiples perceptions des caractéristiques de l'enfant et l'émergence de sa perception de soi et de sa prosocialité* [mémoire de maîtrise inédit]. Université Laval.
- Cole, D. (2001). Narrative development in aggressive boys. *Behavioral Disorders*, 26(4), 332-343. <https://doi.org/10.1177/019874290102600401>
- Conboy, L. A., Noggle, J. J., Frey, J. L., Kudesia, R. S. et Khalsa, S. B. S. (2013). Qualitative evaluation of a high school yoga program: feasibility and perceived benefits. *Explore: The Journal of Science and Healing*, 9(3), 171-180. <https://doi.org/10.1016/j.explore.2013.02.001>
- Conseil supérieur de l'éducation (2012). *Mieux accueillir et éduquer les enfants d'âge préscolaire, une triple mission d'accès, de qualité et de continuité des services*. <https://www.cse.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/2019/11/2012-content/uploads/2019/11/2012--10--mieux--accueillir-accueillir-et--educuer-educuer--les--enfants-enfants--dage-prescolaire.pdf>
- Conseil supérieur de l'éducation (2016). *Remettre le cap sur l'équité : rapport sur l'état et les besoins de l'éducation 2014-2016*. <https://www.cse.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/2016/10/2016-content/uploads/2016/10/2016--10--remettre-remettre--le--cap--sur--lequite-lequite--rapport-rapport--etats--besoins-besoins--2014--2016.pdf>
- Conseil supérieur de l'éducation (2017). *Pour une école riche de tous ses élèves : s'adapter à la diversité des élèves, de la maternelle à la 5e année du secondaire*. <https://www.cse.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/2017/10/50-uploads/2017/10/50--0500--AV--ecole--riche--eleves.pdf>
- Conseil supérieur de l'éducation (2018). *Évaluer pour que ça compte vraiment : rapport sur l'état et les besoins de l'éducation 2016-2018*. <https://www.cse.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/2020/01/500508--RF--evaluer-evaluer--compte-vraiment-vraiment--REBE--16--18.pdf>
- Cornell, D., Gregory, A., Huang, F. et Fan, X. (2013). Perceived prevalence of teasing and

- bullying predicts high school dropout rates. *Journal of Educational Psychology*, 105(1), 138-149. <https://doi.org/10.1037/a0030416>
- Corrigan M. W., Higgins-D'Alessandro, A. et Brown P. M. (2013). The case for adding prosocial education to current education policy: Preparing students for the tests of life, not just a life of tests. *KEDI Journal of educational policy*, 10(3), 37-50.
- Coutu, S., Bouchard, C., Émard, M. J., et Cantin, G. (2012). Le développement des compétences socioémotionnelles chez l'enfant. Dans J-P. Lemelin, M. A. Provost, G. M. Tarabulsky, A. Plamondon et C. Dufresne, *Développement social et émotionnel chez l'enfant et l'adolescent - Tome 1 : les bases du développement* (p. 139-183). Presses de l'Université du Québec.
- Cowell, J. M. et Decety, J. (2015). The neuroscience of implicit moral evaluation and its relation to generosity in early childhood. *Current Biology*, 25(1), 93-97. <https://doi.org/10.1016/j.cub.2014.11.002>
- Coyne, S. M., Archer, J. et Eslea, M. (2006). "We're not friends anymore! Unless...": The frequency and harmfulness of indirect, relational, and social aggression. *Aggressive Behavior: Official Journal of the International Society for Research on Aggression*, 32(4), 294-307. <https://doi.org/10.1002/ab.20126>
- Crabtree, B. F. et Miller, W. L. (1999). *Doing qualitative research* (2<sup>e</sup> éd.). Sage Publication.
- Cramer, H., Posadzki, P., Dobos, G. et Langhorst, J. (2014). Yoga for asthma: a systematic review and meta-analysis. *Annals of Allergy, Asthma et Immunology*, 112(6), 503-510. <https://doi.org/10.1016/j.anai.2014.03.014>
- Crick, N. R. (1996). The role of overt aggression, relational aggression, and prosocial behavior in the prediction of children's future social adjustment. *Child development*, 67(5), 2317-2327. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1996.tb01859.x>
- Crick, N. R. et Grotpeter, J. K. (1995). Relational aggression, gender, and social-psychological adjustment. *Child development*, 66(3), 710-722. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1995.tb00900.x>
- Crick, N. R. et Dodge, K. A. (1994). A review and reformulation of social information-processing mechanisms in children's social adjustment. *Psychological bulletin*, 115(1), 74-101.
- Currie, C., Zanotti, C., Morgan, A., Currie, D., De Looze, M., Roberts, C., Samdal, O., Smith, O et Barnekow, V. (2009). Social determinants of health and well-being among young people. Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) study: international report from the 2009/2010 survey. World Health Organization Regional Office for Europe. <http://www.euro.who.int/pubrequest>
- Dai, C. L., Nabors, L., Vidourek, R., King, K. et Chen, C. C. (2015). Evaluation of an afterschool yoga program for children. *International journal of yoga*, 8(2). <https://doi.org/10.4103/0973-6131.158488>
- Damant, D., Poirier, M.-A. et Moreau, J. (2001). Ça prend tout un village pour élever un enfant : une approche écologique visant le développement des enfants. Dans H. Dorvil et R. Mayer (dir.), *Problèmes sociaux* (vol. 2, p. 319-336). Presses de l'Université du Québec.

- Daniel, C. (2008). *Évaluation des effets d'un programme de développement de l'empathie chez des enfants présentant des difficultés relationnelles* [thèse de doctorat inédite]. Université du Québec à Montréal.
- Daréoux, É. (2007). Des stéréotypes de genre omniprésents dans l'éducation des enfants. *Empan*, 65(1), 89-95. doi:10.3917/empa.065.0089
- Dariotis, J. K., Mirabal-Beltran, R., Cluxton-Keller, F., Gould, L. F., Greenberg, M. T. et Mendelson, T. (2016). A qualitative evaluation of student learning and skills use in a school-based mindfulness and yoga program. *Mindfulness*, 7(1), 76-89.
- Darley, J. M. et Latané, B. (1968). Bystander intervention in emergencies: diffusion of responsibility. *Journal of personality and social psychology*, 8(4p1), 377- 383. <https://doi.org/10.1037/h0025589>
- Das, M., Deepeshwar, S., Subramanya, P. et Manjunath, N. K. (2016). Influence of Yoga-Based Personality Development Program on Psychomotor Performance and self-efficacy in school children. *Frontiers in pediatrics*, 4(62), 1-8. <https://doi.org/10.3389/fped.2016.00062>
- Debarbieux, Éric (2015). *Climat scolaire et prévention de la violence*. Université de paix. <https://www.universitedepaix.org/climat-scolaire-et-prevention-de-la-violencehttps://violence>.
- De Bruin, E. I., Formsma, A. R., Frijstein, G. et Bögels, S. M. (2017). Mindful2Work: Effects of combined physical exercise, yoga, and mindfulness meditations for stress relieve in employees. A proof of concept study. *Mindfulness*, 8(1), 204-217. <https://doi.org/10.1007/s12671-016-0593-x>
- Decety, J. (2015). Contributions de la théorie de l'évolution et des neurosciences à notre compréhension du développement de la prosocialité: Commentaire. Dans Knafo-Noam, A. (dir.), *Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants: Comportement prosocial*, 40.
- Decety, J. et Howard, L. H. (2014). A neurodevelopmental perspective on morality. Dans Killen, M. et Smetana, J. G. (dir.), *Handbook of moral development* (2<sup>e</sup> éd., 454-474). Psychology Press.
- Demers, J. (2012). *L'analyse de la mise en œuvre d'un programme de yoga sur la gestion du stress d'élèves de 5e année du primaire* [thèse de doctorat inédite]. Université de Sherbrooke.
- Denham, S. A., Blair, K. A., DeMulder, E., Levitas, J., Sawyer, K., Auerbach, M. S. et Queenan, P. (2003). Preschool emotional competence: Pathway to social competence. *Child Development*, 74(1), 238–256. <https://doi.org/10.1111/1467- 8624.00533>
- Desbiens, N. et Royer, E. (2003). Peer groups and behaviour problems: A study of school-based intervention for children with EBD. *Emotional and behavioural difficulties*, 8(2), 120-139. <https://doi.org/10.1080/13632750300507012>
- Deslauriers, J-P. (1991). *Recherche qualitative : guide pratique*. McGraw-Hill.
- Deslauriers, J.-P. et Kérisit, M. (1997). Le devis de recherche qualitative. Dans J. Poupart, J.-P. Deslauriers, L.-H. Groulx, A. Laperrière, R. Mayer et A. P. Pires (dir.), *La recherche qualitative : Enjeux épistémologiques et méthodologiques*. Gaétan Morin.

- Dodge K. A. (1991). The structure and function of reactive and proactive aggression. Dans D. J. Pepler et K. H. Rubin (dir.), *The development and treatment of childhood aggression* (p. 201-218). Lawrence Erlbaum Associates.
- Donovan, W. L., Leavitt, L. A. et Walsh, R. O. (1990). Maternal self-efficacy: illusory control and its effect on susceptibility to learned helplessness. *Child Development*, 61(5), 1638-1647. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1990.tb02890.x>
- Drapeau, S. (2008). L'approche bioécologique du développement humain. Dans G. M. Tarabulsky, M. Provost, S. Drapeau, et E. Rochette (dir.), *L'évaluation psychosociale auprès de familles vulnérables* (p.11-32). Presses de l'Université du Québec.
- Dubé, C. (2016). *Violence communautaire et problèmes associés chez les enfants et les adolescents québécois* [thèse de doctorat inédite]. Université Laval
- Duclos, G. (2011). *Attention, enfant sous tension! Le stress chez l'enfant*. Éditions du CHU Sainte-Justine.
- Dumont, M. et Plancherel, B. (2001). *Stress et adaptation chez l'enfant*. Les Presses de l'Université du Québec.
- Dunfield, K., Kuhlmeier, V. A., O'Connell, L. et Kelley, E. (2011). Examining the diversity of prosocial behavior: Helping, sharing, and comforting in infancy. *Infancy*, 16(3), 227-247.
- Dupras, G. (2012). *L'importance des conditions de l'estime de soi à l'adolescence pour le bien-être psychologique des jeunes et le rôle du soutien social perçu* [thèse de doctorat inédite]. Université du Québec à Montréal.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D. et Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child development*, 82(1), 405-432. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>
- Eagly, A. H. (2009). The his and hers of prosocial behavior: An examination of the social psychology of gender. *American Psychologist*, 64 (8). 644–658. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.64.8.644>
- Eisenberg, N., Guthrie, I. K., Murphy, B. C., Shepard, S. A., Cumberland, A. et Carlo, G. (1999). Consistency and development of prosocial dispositions: A longitudinal study. *Child Development*, 70(6), 1360-1372. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00100>
- Eisenberg, N. (2014). *Altruistic emotion, cognition, and behavior (PLE: Emotion)*. Psychology Press.
- Eisenberg, N. et Mussen, P. H. (1989). *The roots of prosocial behavior in children*. Cambridge University Press.
- Eisenberg, N., Spinrad, T. L. et Knafo-Noam, A. (2015). Prosocial development. *Handbook of child psychology and developmental science*, 3. 1-47. <https://doi.org/10.1002/9780470147658.chpsy0311>
- Enebrink, P., Andershed, H. et Långström, N. (2005). Callous–unemotional traits are associated with clinical severity in referred boys with conduct problems. *Nordic Journal of Psychiatry*, 59(6), 431-440. <https://doi.org/10.1080/08039480500360690>
- Erlandsson, A., Nilsson, A., Tinghög, G. et Västfjäll, D. (2018). Bullshit-sensitivity predicts



- prosocial behavior. *PloS One*, 13(7). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0201474>
- Fabes, R. A., Carlo, G., Kupanoff, K. et Laible, D. (1999). Early adolescence and prosocial/moral behavior I: The role of individual processes. *The Journal of Early Adolescence*, 19(1), 5-16. <https://doi.org/10.1177/0272431699019001001>
- Feldman, R. (2007). Mother-infant synchrony and the development of moral orientation in childhood and adolescence: direct and indirect mechanisms of developmental continuity. *American Journal of Orthopsychiatry*, 77(4), 582-597. <https://doi.org/10.1037/0002-9432.77.4.582>
- Felver, J. C., Butzer, B., Olson, K. J., Smith, I. M. et Khalsa, S. B. S. (2015). Yoga in public school improves adolescent mood and affect. *Contemporary school psychology*, 19(3), 184-192. <https://doi.org/10.1007/s40688-014-0031-9>
- Felver, J. C., Razza, R., Morton, M. L., Clawson, A. J. et Mannion, R. S. (2020). School-based yoga intervention increases adolescent resilience: a pilot trial. *Journal of Child and Adolescent Mental Health*, 32(1), 1-10. <https://doi.org/10.2989/17280583.2019.1698429>
- Ferreira-Vorkapic, C., Feitoza, J. M., Marchioro, M., Simões, J., Kozasa, E. et Telles, S. (2015). Are there benefits from teaching yoga at schools? A systematic review of randomized control trials of yoga-based interventions. *Evidence-Based Complementary and Alternative Medicine*, 2015, 1-17. <https://doi.org/10.1155/2015/345835>
- Ferrero, G. (2013). Symboliques du corps dans la pratique contemporaine du hatha-yoga. *Corps*, 11(1), 161-170. <https://doi.org/10.3917/corp1.011.0161>
- Feyfant, A. (2014). *Réussite éducative, réussite scolaire*. Institut français de l'éducation.
- Filisetti, L., Wentzel, K. et Dépret, É. (2006). Les buts sociaux de l'élève : leurs causes et leurs conséquences à l'école. *Revue française de pédagogie*, (155), 45-56. <https://doi.org/10.4000/rfp.220>
- Flook, L., Goldberg, S. B., Pinger, L. et Davidson, R. J. (2015). Promoting prosocial behavior and self-regulatory skills in preschool children through a mindfulness-based kindness curriculum. *Developmental psychology*, 51(1), 44-51. <https://doi.org/10.1037/a0038256>
- Florin, A. et Guimard, P. (2017). *La qualité de vie à l'école : comment l'école peut-elle proposer un cadre de vie favorable à la réussite et au bien-être des élèves?* Conseil national d'évaluation du système scolaire. [http://www.cnESCO.fr/wp-content/uploads/2017/10/170929\\_QDV\\_Florin\\_Guimard.pdf](http://www.cnESCO.fr/wp-content/uploads/2017/10/170929_QDV_Florin_Guimard.pdf)
- Ford, M.E. (1982). Social cognition and social competence in adolescence. *Developmental Psychology*, 18(3), 323-340. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.18.3.323>
- Foresight Mental Capital et Wellbeing Project (2008). *Mental Capital and Wellbeing: Making the most of ourselves in the 21st century*. The Government Office for Science. [https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment\\_data/file/292450/mental-capital-wellbeing-report.pdf](https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/292450/mental-capital-wellbeing-report.pdf)
- Fougeret-Linlaud, V., Catheline, N., Chabaud, F. et Gicquel, L. (2016). Le harcèlement scolaire entre pairs. À propos d'une étude en Vienne visant à évaluer l'apport d'un

- support ludique mettant en jeu les émotions. *Neuropsychiatrie de l'Enfance et de l'Adolescence*, 64(4), 216-223. <https://doi.org/10.1016/j.neurenf.2016.03.007>
- Frank, J. L., Kohler, K., Peal, A. et Bose, B. (2017). Effectiveness of a school-based yoga program on adolescent mental health and school performance: Findings from a randomized controlled trial. *Mindfulness*, 8(3), 544-553. <https://doi.org/10.1007/s12671-016-0628-3>
- Gagnon, A. (2015). *Les conséquences des technologies de l'information et de la communication (TIC) sur le fonctionnement social des jeunes adultes de 18 à 30 ans* [mémoire de maîtrise inédit]. Université du Québec à Chicoutimi.
- Galantino, M. L., Galbavy, R. et Quinn, L. (2008). Therapeutic effects of yoga for children: a systematic review of the literature. *Pediatric Physical Therapy*, 20(1), 66-80. <https://doi.org/10.1097/PEP.0b013e31815f1208>
- Gardinetti, A. (2010). *Impact des leçons tirées du programme «Pleins feux sur l'intimidation» d'une part, ainsi que de la mobilisation du personnel scolaire et d'élèves promoteurs de la paix d'autre part, sur le comportement des élèves de l'élémentaire en classe, dans la cour et sur la toile (Internet), à l'école Gabrielle-Roy de Surrey, Colombie-Britannique: une recherche-action* [mémoire de maîtrise inédit]. Université du Manitoba.
- Gitterman, A., Germain, C. B. et Knight, C. (2013). Ecological framework. *Encyclopedia of social work*. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780199975839.013.118>
- Gillis, K. (2012). Yoga in schools: A non-traditional form of program support. *Physical et Health Education Journal*, 78(1), 12-13.
- Gintis, H. (2000). Group selection and human prosociality. *Journal of Consciousness Studies*, 7(1-2), 215-219.
- Girard, A. (2017). *Yoga et style de vie* [mémoire de maîtrise inédit]. HEC Montréal.
- Goleman, D. 1988. *The Varieties of the meditative experience*. Irvington.
- Gosselin-Gagné, J. (2018). *L'éducation inclusive comme perspective pour comprendre la mobilisation d'écoles primaires montréalaises qui conjuguent défavorisation et défis relatifs à la diversité ethnoculturelle* [thèse de doctorat, Université de Montréal]. Papyrus. [https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/21215/Gosselin\\_Gagne\\_Justine\\_2018\\_these.pdf?sequence=2&isAllowed=y](https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/21215/Gosselin_Gagne_Justine_2018_these.pdf?sequence=2&isAllowed=y)
- Gosselin, M-J. et Turgeon, L. (2015). Prévention de l'anxiété en milieu scolaire : les interventions de pleine conscience. *Éducation et francophonie*, 43(2), 50-65. <https://doi.org/10.7202/1034485ar>
- Gothe, N. P. et McAuley, E. (2015). Yoga and cognition: a meta-analysis of chronic and acute effects. *Psychosomatic medicine*, 77(7), 784-797. <https://doi.org/10.1097/PSY.0000000000000218>
- Goutaudier, N., Lopez, S., Belarbi, A., Ducroux, M. et Chabrol, H. (2015). Traits de personnalité et comportements prosociaux chez les adolescents: le rôle médiateur de l'empathie. *Neuropsychiatrie de l'Enfance et de l'Adolescence*, 63(5), 310-316. <https://doi.org/10.1016/j.neurenf.2014.11.007>

- Gouvernement du Québec. (2001). *Programme de formation de l'école québécoise : éducation préscolaire et enseignement primaire*.  
[http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/dpse/formation\\_jeunes/prform2001.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/formation_jeunes/prform2001.pdf)
- Gouvernement du Québec (2018). *Faire ÉKIP pour la santé, le bien-être et la réussite des jeunes*. <https://www.msss.gouv.qc.ca/professionnels/jeunesse/ekip>
- Gouvernement du Québec. (2017). *Politique de la réussite éducative : le plaisir d'apprendre, la chance de réussir*.  
[http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/PSG/politiques\\_orientations/politique\\_reussite\\_educative\\_10juillet\\_F\\_1.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/politiques_orientations/politique_reussite_educative_10juillet_F_1.pdf)
- Greene, R.R. (2017). *Human behavior theory and social work practice* (2<sup>e</sup> éd). Routledge.
- Groark, C.J., Mehaffie, K. E., McCall, R. et Grennberg, M. T. (2006). *Evidencebased practices and programs for early childhood care and education*. Corwin Press.
- Grusec, J. E., Davidov, M. et Lundell, L. (2002). Prosocial and helping behavior. Dans P. K. Smith et C. H. Hart (dir.), *Blackwell handbook of childhood social development* (vol. 15, p. 457-474). Blackwell.
- Gueguen, C. (2017). Bienveillance et empathie, indispensable au développement du cerveau de l'enfant. *Cahiers de la puéricultrice*, 54(312). 12-16.  
<http://dx.doi.org/10.1016/j.cahpu.2017.10.003>
- Guilé, J. M. et Cohen, D. (2010). Les perturbations de l'empathie sont au cœur des troubles des conduites de l'enfant et de l'adolescent. *Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence*, 58(4), 241-247. <https://doi.org/10.1016/j.neurenf.2008.09.007>
- Guimond-Plourde, R. (2004). *Le stress-coping chez des jeunes de 15 à 17 ans dans une perspective d'éducation pour la santé* [thèse de doctorat inédite]. Université du Québec à Montréal.
- Gumora, G. (2000). Emotion regulation and academic achievement. *Dissertation Abstracts International: Section B: The Sciences and Engineering*, 61(5-B), 2796.
- Hagen, I. et Nayar, U. S. (2014). Yoga for children and young people's mental health and well-being: research review and reflections on the mental health potentials of yoga. *Frontiers in psychiatry*, 5(35). <https://doi.org/10.3389/fpsy.2014.00035>
- Hakanen, J. J., Bakker, A. B. et Schaufeli, W. B. (2006). Burnout and work engagement among teachers. *Journal of school psychology*, 43(6), 495-513.  
<https://doi.org/10.1016/j.jsp.2005.11.001>
- Harrison, L. J., Manocha, R. et Rubia, K. (2004). Sahaja yoga meditation as a family treatment programme for children with attention deficit-hyperactivity disorder. *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, 9(4), 479-497.  
<https://doi.org/10.1177/1359104504046155>
- Hilgers, M. (2013). Observation participante et comparaison : contribution à un usage interdisciplinaire de l'anthropologie. *Anthropologie et Sociétés*, 37(1), 97-115.  
<https://doi.org/10.7202/1016149ar>
- Hoffman, L. R. et Maier, N. R. (1961). Sex differences, sex composition, and group problem solving. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, 63(2), 453-456.

<https://doi.org/10.1037/h0043329>

- Hoffman, M. L. (1975). Developmental synthesis of affect and cognition and its implications for altruistic motivation. *Developmental psychology*, 11(5), 607-622.  
<https://doi.org/10.1037/0012-1649.11.5.607>
- Hoffman, M. L. (1991). Empathy, social cognition, and moral action. Dans W. M. Kurtines et J. L. Gewirtz (dir.), *Handbook of moral behavior and development* (vol.1, p. 275-301). Psychology Press.
- Hoffman, M. L. (2001). *Empathy and moral development: Implications for caring and justice*. Cambridge University Press.
- Houle, Virginie (2006). *La calcullette comme outil pour enseigner et apprendre la numération de position dans une classe d'élèves en difficulté d'apprentissage* [mémoire de maîtrise inédit]. Université de Montréal.
- Hupp, S. D. et Reitman, D. (1999). Improving sports skills and sportsmanship in children diagnosed with attention-deficit/hyperactivity disorder. *Child & Family Behavior Therapy*, 21(3), 35-51. [https://doi.org/10.1300/J019v21n03\\_03](https://doi.org/10.1300/J019v21n03_03)
- Hupp, S. D. et Reitman, D. (1999). The effects of stating contingency-specifying stimuli on compliance in children. *The Analysis of verbal behavior*, 16(1), 17-27.  
<https://doi.org/10.1007/BF03392944>
- Huston, A. C., Wright, J. C., Marquis, J. et Green, S. B. (1999). How young children spend their time: television and other activities. *Developmental psychology*, 35(4), 912-925.  
<https://doi.org/10.1037/0012-1649.35.4.912>
- Huston, A. C., Wright, J. C., Rice, M. L., Kerkman, D. et St. Peters, M. (1990). Development of television viewing patterns in early childhood: A longitudinal investigation. *Developmental Psychology*, 26(3), 409-420.  
<https://doi.org/10.1037/0012-1649.26.3.409>
- Hutchison, F. (2013). *100 jeux avec Namasté : pour la concentration, les émotions et la socialisation des enfants*. Béliveau Éditeur.
- Hutchinson, F. (2014). *Yoga pour les enfants avec Namasté*. Béliveau Éditeur.
- Huttenen, M. O., Martin, R. P., Noyes, J. et Wisenbaker, J. (1999). Prediction of early childhood negative emotionality and inhibition from maternal distress during pregnancy. *Merrill-Palmer Quarterly*, (1982-), 370-391.
- Institut de la statistique du Québec. (2013, septembre). *Enquête québécoise sur le développement des enfants à la maternelle 2012, 2013*.  
<https://www.lapresse.ca/fichiers/4690657/rapport-eqdem-2012.pdf>
- Institut national de la santé publique du Québec. (2016). *Santé et éducation : bâtir sur nos acquis*.  
[https://www.inspq.qc.ca/sites/default/files/publications/2195\\_memoire\\_sante\\_education.pdf](https://www.inspq.qc.ca/sites/default/files/publications/2195_memoire_sante_education.pdf)
- Israel, S., Hasenfratz, L. et Knafo-Noam, A. (2015). The genetics of morality and prosociality. *Current Opinion in Psychology*, 6, 55-59.  
<https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2015.03.027>
- Jensen, P. S. et Kenny, D. T. (2004). The effects of yoga on the attention and behavior of

- boys with attention-deficit/hyperactivity disorder (ADHD). *Journal of attention disorders*, 7(4), 205-216. <https://doi.org/10.1177/108705470400700403>
- Jeter, P. E., Nkodo, A.-F., Moonaz, S. H. et Dagnelie, G. (2014). A Systematic Review of Yoga for Balance in a Healthy Population. *Journal of Alternative and Complementary Medicine*, 20(4), 221-232. <https://doi.org/10.1089/acm.2013.0378>
- Julien, D. (2018). *Estime de soi et compétences sociales*. Institut de la statistique du Québec. <https://www.stat.gouv.qc.ca/docs-hmi/statistiques/sante/enfants-ados/adaptation-sociale/sante-jeunes-secondaire-2016-2017-t2.pdf>
- Khalsa, S. B. S. et Butzer, B. (2016). Yoga in school settings: A research review. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1373(1), 45-55.
- Kisan, R., Sujana, M. U., Adoor, M., Rao, R., Nalini, A., Kutty, B. M., Chindanda Murthy, B. T., Raju, T. R. et Sathyaprabha, T. N. (2014). Effect of Yoga on migraine: A comprehensive study using clinical profile and cardiac autonomic functions. *International journal of yoga*, 7(2), 126. <https://doi.org/10.4103/0973-6131.133891>
- Kishida, M., Mama, S. K., Larkey, L. K. et Elavsky, S. (2018). “Yoga resets my inner peace barometer”: A qualitative study illuminating the pathways of how yoga impacts one’s relationship to oneself and to others. *Complementary therapies in medicine*, 40, 215-221. <https://doi.org/10.1016/j.ctim.2017.10.002>
- Koenig, H. G., McCullough, M. E. et Larson, D. B. (2001). *Handbook of religion and health* (2<sup>e</sup> éd.). Oxford University Press.
- Kohlberg, L. (1976). Moral Stages and Moralization: The Cognitive Developmental Approach. Dans T. Lickona (dir.), *Moral development and behavior: Theory, Research, and Social Issues* (2<sup>e</sup> éd., p. 84-107). T. Holt, Rinehart et Winston.
- Knafo, A. et Israel, S. (2010). Genetic and environmental influences on prosocial behavior. Dans M. Mikulincer et P. R. Shaver (dir.), *Prosocial motives, emotions, and behavior: The better angels of our nature* (p.149–167). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/12061-008>
- Kreplin, U., Farias, M. et Brazil, I. A. (2018). The limited prosocial effects of meditation: A systematic review and meta-analysis. *Scientific reports*, 8(1), 1-10. <https://doi.org/10.1038/s41598-018-20299-z>
- Kutsyuruba, B., Walker, K. D., Stasel, R. S. et Al Makhamreh, M. (2019). Developing resilience and promoting well-being in early career teaching: advice from the Canadian beginning teachers. *Canadian Journal of Education*, 42(1), 285-321.
- Kyriacou, C. et Sutcliffe, J. (1978). Teacher stress: Prevalence, sources, and symptoms. *British Journal of Educational Psychology*, 48(2), 159–167. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.1978.tb02381.x>
- Knafo-Noam, A. et Markovitch, N. (2016). Différences interindividuelles dans la prosocialité : le rôle des pratiques parentales, du tempérament et de la génétique. Dans Knafo-Noam, A. (dir.), *Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants*, 14-19.
- Knafo-Noam, A., Uzefovsky, F., Israel, S., Davidov, M. et Zahn-Waxler, C. (2015). The prosocial personality and its facets: genetic and environmental architecture of mother-reported behavior of 7-year-old twins. *Frontiers in psychology*, 6(112). <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.00112>

- Ladd, G. W. et Hart, C. H. (1992). Creating informal play opportunities: Are parents' and preschoolers' initiations related to children's competence with peers? *Developmental Psychology*, 28(6), 1179–1187. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.28.6.1179>
- Ladd, G. W. (2005). *Children's peer relations and social competence: A century of progress*. Yale University Press.
- Ladd, G. W. et Sechler, C. M. (2013) Young children's peer relations and social competence. Dans O. N. Saracho et B. Spodek (dir.), *Handbook of research on the education of young children* (3<sup>e</sup> éd., p. 33–66). Routledge.
- Lafond, D. (2008). Le décrochage scolaire au secondaire : pourcentages dramatiques et conséquences néfastes. *Éducation Canada*, 48(3), 28-31.
- Lafontana, K. M. et Cillessen, A. H. (2002). Children's perceptions of popular and unpopular peers: a multimethod assessment. *Development Psychology*, 38, 635–647. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.38.5.635>
- Laforest, J., Maurice, P. et Bouchard, L. M. (2018). *Rapport québécois sur la violence et la santé*. Institut national de santé publique Québec.  
[https://www.inspq.qc.ca/sites/default/files/publications/2380\\_rapport\\_quebecois\\_violence\\_sante.pdf](https://www.inspq.qc.ca/sites/default/files/publications/2380_rapport_quebecois_violence_sante.pdf)
- Laible, D., Carlo, G., Murphy, T., Augustine, M. et Roesch, S. (2014). Predicting children's prosocial and co-operative behavior from their temperamental profiles: A person-centered approach. *Social Development*, 23(4), 734-752.  
<https://doi.org/10.1111/sode.12072>
- Lark, L. 2003. *Yoga pour les enfants*. Le Courrier du Livre.
- Larun, L., Nordheim, L. V., Ekeland, E., Hagen, K. B. et Heian, F. (2006). Exercise in prevention and treatment of anxiety and depression among children and young people. *Cochrane Database of Systematic Reviews*, (3).  
<https://doi.org/10.1002/14651858.CD004691.pub2>
- Laurent, G. et Karin, E. (2017). Le développement socio-émotionnel. Dans R. Miljkovitch, F. Morange-Majoux et E. Sander, *Psychologie du développement* (p. 135-144). Elsevier Masson.
- LeBlanc, J. (2008). *L'empathie chez l'enfant en relation avec sa capacité de reconnaître les expressions émotionnelles d'autrui et sa compétence sociale* (publication no 304818859) [mémoire de maîtrise, Université de Moncton]. ProQuest Dissertations and Theses Global.
- Lemelin, J.-P., Provost, M.A. et Tarabulsy, G.M. (2012). *Développement social et émotionnel chez l'enfant et l'adolescent, tome 1 : les bases du développement*. Presses de l'Université du Québec.
- Lerner, R. M. (2005). Foreword: Urie Bronfenbrenner: Career contributions of the consummate developmental scientist. Dans U. Bronfenbrenner (dir.), *Making human beings human: Bioecological perspectives on human development*, 9.
- Lestage, P. et Xu, R. (2016). Effets de la pratique de la pleine conscience et du Tai Chi Chuan sur la santé mentale d'étudiants: une étude pilote contrôlée non randomisée. *Journal de Thérapie Comportementale et Cognitive*, 26(1), 32-48.  
<https://doi.org/10.1016/j.jtcc.2015.12.003>

- Lewis, K.L. (2004). *Yoga for the specialchild: Effects on physical and social development in preschool children* [thèse de doctorat, Université du Nevada]. ProQuest Dissertations and Theses Global.
- Loas, G. (2010). L'alexithymie. *Annales Médico-psychologiques, revue psychiatrique*, 168(9), 712-715. <https://doi.org/10.1016/j.amp.2010.08.002>
- Lombardi, G., Ricci, C., de Anna, L., Gardou, C. et Roche Olivar, R. (2015). L'école inclusive comme facteur de promotion du comportement prosocial. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 70-71(2), 223-245. <https://doi.org/10.3917/nras.070.0223>
- Luis, É. et Lamboy, B. (2015). Les compétences psychosociales : définition et état des connaissances. Dans F. Bourdillon. (dir), *La santé en action*, 12-16.
- Lupien, S. J., McEwen, B. S., Gunnar, M. R. et Heim, C. (2009). Effects of stress throughout the lifespan on the brain, behaviour and cognition. *Nature reviews neuroscience*, 10(6), 434-445. <https://doi.org/10.1038/nrn2639>
- Maddigan, B., Hodgson, P., Heath, S., Dick, B., John, K. S., McWilliam-Burton, T., Snelgrove, C. et White, H. (2003). The effects of massage therapy & exercise therapy on children/adolescents with attention deficit hyperactivity disorder. *The Canadian child and adolescent psychiatry review*, 12(2), 40-43.
- Matthews, K. A., Batson, C. D., Horn, J. et Rosenman, R. H. (1981). Principles in his nature which interest him in the fortune of others...: The heritability of empathic concern for others. *Journal of Personality*, 49(3), 237-247. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.1981.tb00933.x>
- Marchand, P. (2007). Compte rendu de [Fortin, Marie-Fabienne, avec la coll. de José Côté et Françoise Filion. *Fondements et étapes du processus de recherche*. Montréal, Chenelière éducation, 2006, 485 p.] *Documentation et bibliothèques*, 53 (1), 53–54. <https://doi.org/10.7202/1029217ar>
- Mayer, R. et Deslauriers, J.-P. (2000). Quelques éléments d'analyse qualitative. L'analyse de contenu, l'analyse ancrée, l'induction analytique et le récit de vie. Dans R. Mayer (dir.), *Méthodes de recherche en intervention sociale*. Gaétan Morin.
- Mayer, R. et Saint-Jacques, M.-C. (2000). L'entrevue de recherche. Dans R. Mayer, F. Ouellet, M.-C. Saint-Jacques et D. Turcotte (dir.), *Méthodes de recherche en intervention sociale* (p. 115-133). Gaétan Morin.
- Maynard, B. R., Solis, M. R., Miller, V. L. et Brendel, K. E. (2017). Mindfulness-based interventions for improving cognition, academic achievement, behavior, and socioemotional functioning of primary and secondary school students. *Campbell Systematic Reviews*, 13(1), 1-144.
- McFall, R. M. (1982). A review and reformulation of the concept of social skills. *Behavioral Assessment*, 4(1), 1–33. <https://doi.org/10.1007/BF01321377>
- Mendelson, T., Greenberg, M. T., Dariotis, J. K., Gould, L. F., Rhoades, B. L. et Leaf, P. J. (2010). Feasibility and preliminary outcomes of a school-based mindfulness intervention for urban youth. *Journal of abnormal child psychology*, 38(7), 985-994. <https://doi.org/10.1007/s10802-010-9418-x>
- Merrell, K. W. et Wolfe, T. M. (1998). The relationship of teacher-rated social skills deficits

- and ADHD characteristics among kindergarten-age children. *Psychology in the Schools*, 35(2), 101-110. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1520-6807\(199804\)35:2<101::AID-PITS1>3.0.CO;2-S](https://doi.org/10.1002/(SICI)1520-6807(199804)35:2<101::AID-PITS1>3.0.CO;2-S)
- Metz, S. M., Frank, J. L., Reibel, D., Cantrell, T., Sanders, R. et Broderick, P. C. (2013). The effectiveness of the learning to BREATHE program on adolescent emotion regulation. *Research in Human Development*, 10(3), 252-272. <https://doi.org/10.1080/15427609.2013.818488>
- Miller, S., Mendelson, T., Lee-Winn, A., Dyer, N. L. et Khalsa, S. B. S. (2020). Systematic Review of Randomized Controlled Trials Testing the Effects of Yoga with Youth. *Mindfulness*, 11, 1336-1353. <https://doi.org/10.1007/s12671-019-01230-7>
- Mischel, W. et Shoda, Y. (1995). A cognitive-affective system theory of personality: reconceptualizing situations, dispositions, dynamics, and invariance in personality structure. *Psychological review*, 102(2), 246. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.102.2.246>
- Morin, I. (2019, 21 mars). Parents pressés, enfants stressés. *La Presse*. <https://www.lapresse.ca/societe/famille/201903/20/01-5218985-parents-presses-enfants-stresses.php>
- Moulin-Stožek, D., de Irala, J., Beltramo, C. et Osorio, A. (2018). Relationships between religion, risk behaviors and prosociality among secondary school students in Peru and El Salvador. *Journal of Moral Education*, 47(4), 466-480. <https://doi.org/10.1080/03057240.2018.1438250>
- Nakamoto, J. et Schwartz, D. (2010). Is peer victimization associated with academic achievement? A meta-analytic review. *Social Development*, 19(2), 221-242. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2009.00539.x>
- Nantel-Vivier, A., Kokko, K., Caprara, G. V., Pastorelli, C., Gerbino, M. G., Paciello, M., Côté, S., Pihl, R. O., Vitaro, F. et Tremblay, R. E. (2009). Prosocial development from childhood to adolescence: a multi-informant perspective with Canadian and Italian longitudinal studies. *Journal of child psychology and psychiatry, and allied disciplines*, 50(5), 590–598. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2008.02039.x>
- Nanthakumar, C. (2018). The benefits of yoga in children. *Journal of Integrative Medicine*, 16(1), 14-19. <https://doi.org/10.1016/j.joim.2017.12.008>
- Narme, P., Mouras, H., Loas, G., Krystkowiak, P., Roussel, M., Boucart, M. et Godefroy, O. (2010). Vers une approche neuropsychologique de l'empathie. *Revue de neuropsychologie*, 2(4), 292-298. <https://doi.org/10.3917/rne.024.0292>
- Newcomb, A. F., Bukowski, W. M. et Pattee, L. (1993). Children's peer relations: A meta-analytic review of popular, rejected, neglected, controversial, and average sociometric status. *Psychological bulletin*, 113(1), 99-128. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.113.1.99>
- Newton, E. K., Laible, D., Carlo, G., Steele, J. S. et McGinley, M. (2014). Do sensitive parents foster kind children, or vice versa? Bidirectional influences between children's prosocial behavior and parental sensitivity. *Developmental psychology*, 50(6), 1808–1816. <https://doi.org/10.1037/a0036495>
- Nizard, C. (2020). *Végétarisme et yoga. Des représentations à la construction de soi.*



- OpenEdition.  
<http://journals.openedition.org/sociologies/docannexe/image/12618/img-1.png>
- Noggle, J. J., Steiner, N. J., Minami, T. et Khalsa, S. B. S. (2012). Benefits of yoga for psychosocial well-being in a us high school curriculum: a preliminary randomized controlled trial. *Journal of Developmental and Behavioral Pediatrics*, 33(3), 193–201.
- Oberle, E., Domitrovich, C. E., Meyers, D. C. et Weissberg, R. P. (2016). Establishing systemic social and emotional learning approaches in schools: A framework for schoolwide implementation. *Cambridge Journal of Education*, 46(3), 277-297.  
<https://doi.org/10.1080/0305764X.2015.1125450>
- Odom, S.L. (2005). Compétence sociale avec les pairs chez les jeunes enfants aux prises avec des déficiences. Dans R.E. Tremblay, R.G. Barr, RDeV, Peters (dir.), *Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants*. Montréal.  
[https://www.researchgate.net/profile/Christine\\_Mcwayne/publication/255065074\\_Interventions\\_precoces\\_visant\\_a\\_ameliorer\\_les\\_relations\\_entre\\_les\\_pairs\\_et\\_les\\_compétences\\_sociales\\_des\\_enfants\\_de\\_familles\\_a\\_faibles\\_revenus/links/568fcb7308aee91f69a12ce8.pdf#page=41](https://www.researchgate.net/profile/Christine_Mcwayne/publication/255065074_Interventions_precoces_visant_a_ameliorer_les_relations_entre_les_pairs_et_les_compétences_sociales_des_enfants_de_familles_a_faibles_revenus/links/568fcb7308aee91f69a12ce8.pdf#page=41)
- Olweus, D. et Hammen, M. H. (1999). *Violences entre élèves, harcèlements et brutalités: les faits, les solutions*. ESF Éditeur.
- Organisation mondiale de la Santé. (2001). *Rapport sur la santé dans le monde 2001: la santé mentale: nouvelle conception, nouveaux espoirs*.  
[https://www.who.int/whr/2001/en/whr01\\_fr.pdf](https://www.who.int/whr/2001/en/whr01_fr.pdf)
- Padilla-Walker, L. M. et Christensen, K. J. (2011). Empathy and self-regulation as mediators between parenting and adolescents' prosocial behavior toward strangers, friends, and family. *Journal of Research on Adolescence*, 21(3), 545-551.  
<https://doi.org/10.1111/j.1532-7795.2010.00695.x>
- Palluy, J., Arcand, L., Choinière, C., Martin, C. et Roberge, M. C. (2010). *Réussite éducative, santé, bien-être : agir efficacement en contexte scolaire*. Institut national de santé publique du Québec.  
[https://www.inspq.qc.ca/pdf/publications/1065\\_ReussiteEducativeSanteBienEtre.pdf](https://www.inspq.qc.ca/pdf/publications/1065_ReussiteEducativeSanteBienEtre.pdf)
- Pagé, P. et Gravel, F. (1998). La modulation de la pensée sociale chez l'enfant d'âge préscolaire et la qualité de son adaptation socio-scolaire. Projet de recherche financé par le CRSH (1998-2000). Université Laval.
- Pagé, P. et Gravel, F. (2001). Évaluation psychosociale des élèves à la maternelle : que reflètent les différences sexuelles? *Revue préscolaire*, 39(4), 9-12.
- Paour, J. L. et Cebes, S. (2003). L'éducation cognitive à l'école maternelle: pourquoi, comment, avec quels effets. *Recherches et Éducation*, 661(4), 49-68.
- Parent, Josianne et Marina St-Louis (2020). *Le bien-être de l'enfant à l'école primaire: un regard sur certains facteurs de risque et de protection: document préparatoire pour l'avis du Conseil intitulé « Le bien être de l'enfant à l'école: faisons nos devoirs »*. Conseil supérieur de l'éducation. <https://www.cse.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/2020/05/50-2107-ER-Bien-etre-enfant-facteurs-risque-protection.pdf>

- Parker, J. G. et Asher, S. R. (1987). Peer relations and later personal adjustment: Are low-accepted children at risk? *Psychological bulletin*, 102(3), 357-389.  
doi:10.1037/0033-2909.102.3.357
- Parrila, R. K., Ma, X., Fleming, D. et Rinaldi, C. (2002). *Développement des compétences prosociales*. Développement des ressources humaines Canada.  
[https://www.researchgate.net/profile/Rauno\\_Parrila/publication/242666479\\_Developpement\\_des\\_compétences\\_prosociales/links/0c96052d41335a9a2a000000.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Rauno_Parrila/publication/242666479_Developpement_des_compétences_prosociales/links/0c96052d41335a9a2a000000.pdf)
- Paulus, M. (2014). The emergence of prosocial behavior: why do infants and toddlers help, comfort, and share? *Child Development Perspectives*, 8(2), 77-81.  
<https://doi.org/10.1111/cdep.12066>
- Perreault, K. (2012). *Les types d'élèves à risques de décrochage scolaire au secondaire: analyses des caractéristiques personnelles, familiales et scolaires des élèves atypiques à risque de décrochage scolaire* [mémoire de maîtrise, Université de Sherbrooke].SavoirsUdeS. <http://hdl.handle.net/11143/5610>
- Perreault, M. E. (2011). Vérification des liens entre les stressseurs, le soutien social, la santé psychologique au travail et la qualité de la relation élève-enseignant [thèse de doctorat, Université de Montréal]. Papyrus.  
[https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/5481/Perreau%20lt\\_Michelle\\_2011\\_these.pdf?sequence=2&isAllowed=y](https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/5481/Perreau%20lt_Michelle_2011_these.pdf?sequence=2&isAllowed=y)
- Phelps, S. B. et Jarvis, P. A. (1994). Coping in adolescence: Empirical evidence for a theoretically based approach to assessing coping. *Journal of Youth and Adolescence*, 23(3), 359-371. <https://doi.org/10.1007/BF01536724>
- Piaget, J. (1965). *The moral judgment of the child*. The Free Press.
- Piaget, J. (2013). *The moral judgment of the child*. Routledge.
- Picard, L., Claes, M., Melançon, C. et Miranda, D. (2007). Qualité des liens affectifs parentaux perçus et détresse psychologique à l'adolescence. *Enfance*, 59(4), 371-392.  
<https://doi.org/10.3917/enf.594.0371>
- Pinard, R., Potvin, P. et Rousseau, R. (2004). Le choix d'une approche méthodologique mixte de recherche en éducation. *Recherches qualitatives*, 24(1), 58-82.
- Pires, A. P. (1997). Échantillonnage et recherche qualitative: essai théorique et méthodologique. Dans Poupart, Deslauriers, Groulx, Laperrière, Mayer et Pires (dir.), *La recherche qualitative : Enjeux épistémologiques et méthodologiques*, 113- 169. Gaëtan Morin.
- Plourde, C. (2014). *L'intimidation en milieu scolaire: une perspective socioéconomique* [mémoire de maîtrise, Université du Québec à Montréal]. Archipel. <https://archipel.uqam.ca/6820/1/M13600.pdf>
- Poliquin-Verville, H. et Royer, É. (1992). *École et comportement: les troubles du comportement: état des connaissances et perspectives d'intervention*. Direction de l'adaptation scolaire et des services complémentaires.
- Pomerleau, C. (2005). *Le rôle des facteurs biologiques et du langage dans l'émergence de la prosocialité à la petite enfance* [mémoire de maîtrise, Université Laval]. Elibrary.  
<https://elibrary.ru/item.asp?id=9350984>

- Posner, J. K. et Vandell, D. L. (1999). After-school activities and the development of low-income urban children: A longitudinal study. *Developmental psychology*, 35(3), 868. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.35.3.868>
- Prabhupada, S. S. A. B. S. (2015). *La Perfection du Yoga* (1<sup>re</sup> éd.). The Bhaktivedanta Book Trust International.
- Rappaport, G. C., Ornoy, A. et Tenenbaum, A. (1998). Is early intervention effective in preventing ADHD? *The Israel journal of psychiatry and related sciences*, 35(4), 271-279.
- Reynolds, A. J., Mavrogenes, N. A., Bezruczko, N. et Hagemann, M. (1996). Cognitive and family-support mediators of preschool effectiveness: A confirmatory analysis. *Child development*, 67(3), 1119-1140. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1996.tb01786.x>
- Robert, M. (1988). Validité, Variables et contrôle. Dans Robert, M (dir.), *Fondements et étapes de la recherche scientifique en psychologie* (3<sup>e</sup> éd., p. 229-275). Chenelière et Stanké.
- Rose-Krasnor, L. et Denham, S. (2009). Social-emotional competence in early childhood. Dans K. H. Rubin, W. M. Bukowski et B. Laursen (dir.), *Handbook of peer interactions, relationships, and groups* (p. 162-179). Guilford Press.
- Rouillard, M., Chartrand, C. et Chevalier, N.(2006). Interventions des enseignants et des éducateurs. Dans N. Chevalier, M.C. Guay, A. Achim, P. Lageix et H. Poissant (dir.), *Le trouble déficitaire de l'attention/hyperactivité : Les enjeux en santé et en éducation*. Presses de l'Université du Québec à Montréal.
- Rowan, C., de Léry, R. et Vanier, C. (2003). *École en santé en Montérégie: recension des écrits et étude exploratoire*. Régie régionale de la santé et des services sociaux de la Montérégie. <http://extranet.santemonteregie.qc.ca/depot/document/2395/N4-JE-ECOLESANTE-RecensionEcritsEtudeExpEESMont%C3%A9rie%C3%A9gie.pdf>
- Rubin, K. H. et Krasnor, L. R. (2014). Social-cognitive and social behavioral perspectives on problem solving. Dans M. Perlmutter (dir.), *Cognitive perspectives on children's social and behavioral development* (1<sup>e</sup> éd., vol. 8, p. 9-76). Psychology Press. <https://doi.org/10.4324/9781315802343>
- Rushton, J. P., Fulker, D. W., Neale, M. C., Nias, D. K. B. et Eysenck, H. J. (1986). Altruism and aggression: The heritability of individual differences. *Journal of Personality and Social Psychology*, 50(6), 1192–1198. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.50.6.1192>
- Rutter, M. (1987). Psychosocial resilience and protective mechanisms. *American journal of orthopsychiatry*, 57(3), 316-331. <https://doi.org/10.1111/j.1939-0025.1987.tb03541.x>
- Ryan, R. M. et Deci, E. L. (2001). On happiness and human potentials: A review of research on hedonic and eudaimonic well-being. *Annual review of psychology*, 52(1), 141-166. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.141>
- Salavera, C., Usan, P. et Jarie, L. (2017). Emotional intelligence and social skills on self-efficacy in secondary education students. Are there gender differences? *Journal of Adolescence*, 60, 39-46. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2017.07.009>
- Salmon, P., Lush, E., Jablonski, M. et Sephton, S. E. (2009). Yoga and mindfulness: Clinical aspects of an ancient mind/body practice. *Cognitive and behavioral practice*, 16(1),

- 59-72. <https://doi.org/10.1016/j.cbpra.2008.07.002>
- Sameroff, A. J., Fiese, B. H., Meisels, S. J. et Shonkoff, J. P. (1990). Transactional regulation and early intervention. Dans S. Meiseils et J. P. Shonkoff (dir.), *Handbook of early intervention* (119-149). Cambridge University Press.
- Sané, M. V. L. (2017). La gestion axée sur les résultats en éducation : esquisse d'un cadre conceptuel adapté au domaine scolaire. *Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 52(2), 493–507. <https://doi.org/10.7202/1044477ar>
- Schiøtz, M. L., Stockmarr, A., Høst, D., Glümer, C. et Frølich, A. (2017). Social disparities in the prevalence of multimorbidity—a register-based population study. *BMC public health*, 17(1), 422. <https://doi.org/10.1186/s12889-017-4314-8>
- Schroeder, D. A. et Graziano, W. G. (2015). The field of prosocial behavior: An introduction and overview. Dans A. Schroeder et W. G. Graziano (dir.), *The Oxford handbook of prosocial behavior* (p. 3-34). Oxford University Press.
- Scott, D. (2017). Evaluating the National Outcomes, Youth. Social competencies. [https://cals.arizona.edu/sfcs/cyfernet/nowg/social\\_comp.html](https://cals.arizona.edu/sfcs/cyfernet/nowg/social_comp.html)
- Semrud-Clikeman, M. et Schafer, V. (2000). Social and emotional competence in children with ADHD and/or learning disabilities. *Journal of Psychotherapy in Independent Practice*, 1(4), 3-19. [https://doi.org/10.1300/J288v01n04\\_02](https://doi.org/10.1300/J288v01n04_02)
- Serwacki, M. L. et Cook-Cottone, C. (2012). Yoga in the Schools: a Systematic Review of the Literature. *International Journal of Yoga Therapy*, 22(1), 101-110. <https://doi.org/10.17761/ijyt.22.1.7716244t75u4l702>
- Shapiro, S. L., Carlson, L. E., Astin, J. A. et Freedman, B. (2006). Mechanisms of mindfulness. *Journal of clinical psychology*, 62(3), 373-386. <https://doi.org/10.1002/jclp.20237>
- Sheafor, B. W. et C. R. Horejsi (2006). *Techniques and Guidelines for Social Work Practice*. Allyn and Bacon.
- Sinha, J. W., Cnaan, R. A. et Gelles, R. W. (2007). Adolescent risk behaviors and religion: Findings from a national study. *Journal of Adolescence*, 30(2), 231–249. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2006.02.005>
- Smith, J.M.R. (2003). *Effect of hatha yoga on flexibility and balance of school children enrolled in 'Be a fit kid' programm* [mémoire de maîtrise, College Clarkson]. Elibrary. <https://elibrary.ru/item.asp?id=5987223>
- Spinrad, T. L. et Eisenberg, N. (2009). Empathy, prosocial behavior, and positive development in the schools. Dans R. Gilman, E. S. Huebner, et M. J. Furlong (dir.), *Handbook of positive psychology in the schools* (p. 119– 130). Routledge, Taylor & Francis Group.
- Spivak A. L. et Durlak J. A. (2016). Interventions sur le comportement prosocial en milieu scolaire. Dans Knafo-Noam A. (dir.), *Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants; Comportement prosocial*. Israël. <http://www.enfant-encyclopedia.com/comportement-prosocial/selon-experts/interventions-sur-le-comportement-prosocial-en-milieu-scolaire>
- Sprengel, M. et Fritts, M. (2012). OA13. 02. Utilizing mind-body practices in public schools:

- teaching self-regulation skills and fostering resilience in our next generation. *BMC complementary and alternative medicine*, 12(1). <https://doi.org/10.1186/1472-6882-12-S1-O50>
- Stark, L. J., Spirito, A., Williams, C. A. et Guevremont, D. C. (1989). Common problems and coping strategies I: Findings with normal adolescents. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 17(2), 203-212. <https://doi.org/10.1007/BF00913794>
- Stebly, N. M. (1987). Helping behavior in rural and urban environments: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 102(3), 346-356. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.102.3.346>
- Stormshak, E. A., Bierman, K. L., McMahon, R. J. et Lengua, L. J. (2000). Parenting practices and child disruptive behavior problems in early elementary school. *Journal of clinical child psychology*, 29(1), 17-29. [https://doi.org/10.1207/S15374424jccp2901\\_3](https://doi.org/10.1207/S15374424jccp2901_3)
- Swingler, M. M., Perry, N. B. et Calkins, S. D. (2015). Neural plasticity and the development of attention: Intrinsic and extrinsic influences. *Development and Psychopathology*, 27(2), 443-457.
- Sylvain, L. (2002). *Le Guide d'entrevue son élaboration, son évolution et les conditions de réalisation d'une entrevue*. Collège de Sherbrooke. [https://www.cdc.qc.ca/actes\\_arc/2000/sylvain\\_actes\\_ARC\\_2000.pdf](https://www.cdc.qc.ca/actes_arc/2000/sylvain_actes_ARC_2000.pdf)
- Tardan-Masquelier, Y. (2002). La réinvention du yoga par l'Occident. *Études*, 396(1), 39-50. doi:10.3917/etu.961.0039
- Telles, S., Narendran, S., Raghuraj, P., Nagarathna, R. et Nagendra, H. R. (1997). Comparison of changes in autonomic and respiratory parameters of girls after yoga and games at a community home. *Perceptual and motor skills*, 84(1), 251-257. <https://doi.org/10.2466/pms.1997.84.1.251>
- Telles, S., Singh, N., Bhardwaj, A. K., Kumar, A. et Balkrishna, A. (2013). Effect of yoga or physical exercise on physical, cognitive and emotional measures in children: a randomized controlled trial. *Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health*, 7(1), 37. <https://doi.org/10.1186/1753-2000-7-37>
- Tharaldsen, K. (2012). Mindful coping for adolescents: beneficial or confusing. *Advances in School Mental Health Promotion*, 5(2), 105-124. <https://doi.org/10.1080/1754730X.2012.691814>
- Thivierge, J., Bikie Bi Nguema, N., Diotte, S. et Martel, J. (2018). *La culture de l'innovation au Saguenay-Lac-Saint-Jean*. Cégep de Jonquière. [https://ecobes.cegepjonquiere.ca/media/tinymce/RapportInnov02\\_Final.pdf](https://ecobes.cegepjonquiere.ca/media/tinymce/RapportInnov02_Final.pdf)
- Thompson, M. A. et Gray, J. J. (1995). Development and validation of a new body-image assessment scale. *Journal of Personality Assessment*, 64(2), 258-269. [https://doi.org/10.1207/s15327752jpa6402\\_6](https://doi.org/10.1207/s15327752jpa6402_6)
- Traoré, I., Julien, D., Camirand, H., Street, M-C. et Flores J. (2018). *Enquête québécoise sur la santé des jeunes du secondaire 2016-2017. Résultats de la deuxième édition. L'adaptation sociale et la santé mentale des jeunes*. Institut de la statistique du Québec. <https://www.stat.gouv.qc.ca/statistiques/sante/enfants-ados/adaptation-sociale/sante-jeunes-secondaire-2016-2017-t2.pdf>

- Tremblay, M. S., Inman, J. W. et Willms, J. D. (2000). The relationship between physical activity, self-esteem, and academic achievement in 12-year-old children. *Pediatric exercise science*, 12(3), 312-323.  
<https://doi.org/10.1123/pes.12.3.312>
- Tully, E. C., Ames, A. M., Garcia, S. E. et Donohue, M. R. (2016). Quadratic associations between empathy and depression as moderated by emotion dysregulation. *The Journal of psychology*, 150(1), 15-35.  
<https://doi.org/10.1080/00223980.2014.992382>
- Turkle, S. (2015). *Seuls ensemble. De plus en plus de technologies de moins en moins de relations humaines*. L'Échappée.
- Upshur, C., Wenz-Gross, M. et Reed, G. (2013). A pilot study of a primary prevention curriculum to address preschool behavior problems. *The journal of primary prevention*, 34(5), 309-327. <https://doi.org/10.1007/s10935-013-0316-1>
- Vaillancourt, T., Miller, J. L., Fagbemi, J., Côté, S. et Tremblay, R. E. (2007). Trajectories and predictors of indirect aggression: Results from a nationally representative longitudinal study of Canadian children aged 2–10. *Aggressive Behavior: Official Journal of the International Society for Research on Aggression*, 33(4), 314-326.  
<https://doi.org/10.1002/ab.20202>
- Vaish, A. et Tomasello, M. (2014). The early ontogeny of human cooperation and morality. Dans M. Killen et J. G., Smetana (dir.), *Handbook of moral development*, (2<sup>e</sup> éd., p. 279-98). Psychology Press.
- Van IJzendoorn, MH., Bakermans-Kranenburg, MJ., Pannebakker F. et Out, D. (2010). In defense of situational morality: Genetic, dispositional and situational determinants of children's donating to charity. *Journal of Moral Education*, 39(1), 1-20.  
<https://doi.org/10.1080/03057240903528535>
- Vaughn, S., Elbaum, B. et Boardman, A. G. (2001). The social functioning of students with learning disabilities: Implications for inclusion. *Exceptionality*, 9(1-2), 47-65.  
<https://doi.org/10.1080/09362835.2001.9666991>
- Velásquez, A. M., López, M. A., Quiñonez, N. et Paba, D. P. (2015). Yoga for the prevention of depression, anxiety, and aggression and the promotion of socio-emotional competencies in school-aged children. *Educational Research and Evaluation*, 21(5-6), 407-421. <https://doi.org/10.1080/13803611.2015.1111804>
- Veugelers, P. J. et Fitzgerald, A. L. (2005). Effectiveness of school programs in preventing childhood obesity: a multilevel comparison. *American journal of public health*, 95(3), 432-435. <https://doi.org/10.2105/AJPH.2004.045898>
- Vitaro, F. et Gagnon, C. (2000). *Prévention des problèmes d'adaptation chez les enfants et les adolescents - Tome 2: Les problèmes externalisés* (vol. 2). Presses de l'Université du Québec.
- Vygotski, L. S. (1997). *Pensée et langage* (3<sup>e</sup> éd.). La Dispute.
- Wang, M. T. et Degol, J. L. (2016). School climate: A review of the construct, measurement, and impact on student outcomes. *Educational Psychology Review*, 28(2), 315-352. <https://doi.org/10.1007/s10648-015-9319-1>
- Warden, D. et MacKinnon, S. (2003). Prosocial children, bullies and victims: An

- investigation of their sociometric status, empathy and social problem solving strategies. *British Journal of Development Psychology*, 21(3), 367– 385. <https://doi.org/10.1348/026151003322277757>
- Weaver, L. L. et Darragh, A. R. (2015). Systematic Review of Yoga Interventions for Anxiety Reduction Among Children and Adolescents. *American Journal of Occupational Therapy*, 69(6). <https://doi.org/10.5014/ajot.2015.020115>
- Weisner, T. S. (2002). Ecocultural understanding of children's developmental pathways. *Human development*, 45(4), 275-281. <https://doi.org/10.1159/000064989>
- Wentzel, K. R. (1991). Relations between social competence and academic achievement in early adolescence. *Child development*, 62(5), 1066-1078. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1991.tb01589.x>
- Wentzel, K. R. (1997). Student motivation in middle school: The role of perceived pedagogical caring. *Journal of educational psychology*, 89(3), 411-419. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.89.3.411>
- Wentzel, K. R. (1998). Social relationships and motivation in middle school: The role of parents, teachers, and peers. *Journal of educational psychology*, 90(2), 202-209. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.90.2.202>
- Wentzel, K. R. (2002). Are effective teachers like good parents? Teaching styles and student adjustment in early adolescence. *Child development*, 73(1), 287-301. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00406>
- Wentzel, K. R., Barry, C. M. et Caldwell, K. A. (2004). Friendships in middle school: Influences on motivation and school adjustment. *Journal of educational psychology*, 96(2), 195-203. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.96.2.195>
- Wentzel, K. (2015). Comportement prosocial et scolarisation. Dans Knafo-Noam A. (dir.), *Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants; Comportement prosocial*. Israël. <http://www.enfant-encyclopedia.com/comportement-prosocial/selon-experts/interventions-sur-le-comportement-prosocial-en-milieu-scolaire>
- West, J., Otte, C., Geher, K., Johnson, J. et Mohr, D. C. (2004). Effects of Hatha yoga and African dance on perceived stress, affect, and salivary cortisol. *Annals of Behavioral Medicine*, 28(2), 114-118. [https://doi.org/10.1207/s15324796abm2802\\_6](https://doi.org/10.1207/s15324796abm2802_6)
- Williams, S., Anderson, J., McGee, R. et Silva, P. A. (1990). Risk factors for behavioral and emotional disorder in preadolescent children. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 29(3), 413-419. <https://doi.org/10.1097/00004583-199005000-00013>
- Williamson, G. M., Clark, M. S., Pegalis, L. J. et Behan, A. (1996). Affective consequences of refusing to help in communal and exchange relationships. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 22(1), 34-47. <https://doi.org/10.1177/0146167296221004>
- Wilson, B. J. (2008). Media and Children's Aggression, Fear, and Altruism. *The future of children*, 18(1). 87–118. <https://www.jstor.org/stable/20053121>
- Wisner, B. L. (2014). An exploratory study of mindfulness meditation for alternative school students: perceived benefits for improving school climate and student functioning. *Mindfulness*, 5(6), 626-638. <https://doi.org/10.1007/s12671-013-0215-9>

- White, L. S. (2012). Reducing stress in school-age girls through mindful yoga. *Journal of Pediatric Health Care*(26)1, 45–56. <https://doi.org/10.1016/j.pedhc.2011.01.002>
- Wolke, D., Copeland, W. E., Angold, A. et Costello, E. J. (2013). Impact of bullying in childhood on adult health, wealth, crime, and social outcomes. *Psychological science*, 24(10), 1958-1970. <https://doi.org/10.1177/0956797613481608>
- Wright, J. C., Huston, A. C., Murphy, K. C., St. Peters, M., Piñon, M., Scantlin, R. et Kotler, J. (2001). The relations of early television viewing to school readiness and vocabulary of children from low-income families: The early window project. *Child development*, 72(5), 1347-1366. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.t01-1-00352>
- Wynn K. et Bloom P. (2014). The moral baby. Dans M. Killen et J. G., Smetana (dir.), *Handbook of moral development*, (2<sup>e</sup> éd., p. 435-53). Psychology Press.
- Yoga Journal. (2003). *Yoga Journal Releases First Comprehensive Study of the Yoga Market*. <http://www.prnewswire.com/news-releases/yoga-journal-releases-firstcomprehensive-study-of-the-yoga-market-71322397>
- Yoga Journal. (2012). *Yoga Journal Releases 2012 Yoga in 'Yoga in America' Study*. <http://www.prnewswire.com/news-releases/yoga-journal-releases-2012-yoga-inamerica-market-study-182263901>
- Yoga Journal. (2016). *Yoga In America Study*. <http://www.yogajournal.com/yogainamericastudy/>
- Zahn-Waxler, C., Radke-Yarrow, M., Wagner, E. et Chapman, M. (1992). Development of concern for others. *Developmental psychology*, 28(1), 126-136. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.28.1.126>



## **ANNEXES**

## **ANNEXE 1 – DESCRIPTION DE L'ÉTUDE GÉNÉRALE**

Cette présente étude s'inscrit dans une recherche plus large dont l'objectif principal était d'évaluer les effets biopsychosociaux et spirituels d'un programme de yoga en milieu scolaire. Cette étude pilote est décrite comme étant : évaluative mixte de type essai contrôlé non hasardisé. C'est ainsi qu'elle privilégie l'utilisation des méthodes qualitatives et quantitatives et qu'elle inclue deux groupes de participants volontaires, évalués par des mesures pré/post test. Ces dernières ont été prises à 2 reprises, soit au début du programme et à la fin, avec un écart de 12 semaines entre les deux.

Cette recherche a été menée au sein de deux écoles comparables: une à Saguenay et la seconde (école X), dans une autre ville. Dans cette recherche, l'école à Saguenay était considérée comme étant le groupe expérimental, c'est-à-dire dans laquelle le programme de yoga a été mis en place. Quant à l'école X, elle était considérée comme étant le groupe témoin, c'est-à-dire la population qui poursuivait ses activités régulières au cours de la période de l'étude. Les deux écoles constituaient des milieux comparables tant en ce qui a trait à la philosophie qu'aux méthodes d'enseignement et au profil sociodémographique des élèves.

Afin de récolter les données, cinq types de stratégies ont été privilégiées : les tests d'habiletés motrices (effectués par une équipe supervisée d'étudiants en kinésiologie), les questionnaires psychosociaux, le test sur l'imaginaire, l'observation participante des séances de yoga et l'entrevue semi-dirigée. L'entrevue semi-dirigée a été administrée après le programme de yoga tandis que l'observation participante s'est faite durant le programme de yoga. Toutes les autres stratégies ont été prises avant et après le programme. Les enfants, leurs parents, de même que leurs enseignants et les membres de la direction de l'école ont

été interrogés dans le cadre de cette étude. Le tableau suivant situe l'ensemble des stratégies de collecte de données utilisées dans l'étude.

**Ensemble des stratégies et phases de collecte de données selon le groupe de recherche**

<b>Groupe Participa nts</b>	<b>Groupe expérimental École Saguenay</b>	<b>Groupe témoin École X</b>
<b>Enfants</b>		
Avant	Tests d'habiletés motrices Questionnaire psychosocial Test sur l'imaginaire	Tests d'habiletés motrices Questionnaire psychosocial Test sur l'imaginaire
Penda nt	Observation des séances	--
Après	Tests d'habiletés motrices Questionnaire psychosocial Test sur l'imaginaire	Tests d'habiletés motrices Questionnaire psychosocial Test sur l'imaginaire
<b>Parents/Tuteurs</b>		
Avant	Questionnaire psychosocial	Questionnaire psychosocial
Penda nt	--	--
Après	Questionnaire psychosocial Entrevues (optionnel)	Questionnaire psychosocial
<b>Enseignantes</b>		
Avant	Questionnaire psychosocial	Questionnaire psychosocial
Penda nt	Fiche hebdomadaire	Fiche hebdomadaire
Après	Questionnaire psychosocial Entrevues	Questionnaire psychosocial
<b>Direction de l'École</b>		
Avant	--	--
Penda nt	--	--
Après	Entrevues	--

**ANNEXE 2 – LETTRE D’INFORMATION ET  
DE CONSENTEMENT DIRECTRICE**



Université du Québec à Chicoutimi

## **FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT CONCERNANT LA PARTICIPATION**

Formulaire d'information et de consentement s'adressant à la  
**direction** de l'École (Groupe Expérimental)

### **1. TITRE DU PROJET**

Mise en place et évaluation d'un programme de yoga auprès d'enfants d'âge primaire.

### **2. RESPONSABLE(S) DU PROJET DE RECHERCHE**

#### **2.1 Chercheur principal**

Pr. Jacques Cherblanc,  
PhD Chercheur principal  
Département des sciences humaines et  
sociales Université du Québec à  
Chicoutimi  
Qc, G7H 2B1; 418-545-5011, poste 5339  
[jcherbla@uqac.ca](mailto:jcherbla@uqac.ca)

#### **2.2 Co-chercheurs**

Pr. Christiane Bergeron-Leclerc,  
PhD  
Travail social  
Université du Québec à Chicoutimi  
555, boulevard de l'Université  
Chicoutimi, Québec, G7H 2B1  
Téléphone : (418) 545-5011 ext. 4230  
[cblecler@uqac.ca](mailto:cblecler@uqac.ca)

Pr. Mario Leone, PhD  
Département des sciences de la santé,  
kinésiologie (UQAC)  
555, boulevard de l'Université  
Chicoutimi, Québec, G7H 2B1  
Téléphone : (418) 545-5011 ext. 4581  
[mario\\_leone@uqac.ca](mailto:mario_leone@uqac.ca)

Pr. Eve Pouliot  
Travail social  
Université du Québec à Chicoutimi  
555, boulevard de l'Université  
Chicoutimi, Québec, G7H 2B1  
Téléphone : (418) 545-5011 ext. 5089  
[eve\\_pouliot@uqac.ca](mailto:eve_pouliot@uqac.ca)

Raymond Laprée, PhD, professeur retraité  
Sciences des religions,  
Université St-Paul (Ottawa)  
401, rang Saint-Joseph,  
Saint-Ignace-de-Loyola, Québec, J0K 2P0  
Téléphone : 819 271-8099  
[raymondlapree@gmail.com](mailto:raymondlapree@gmail.com)

### 3. PRÉAMBULE

Nous sollicitons votre participation à un programme de recherche. Cependant, avant d'accepter de participer à ce projet et de signer ce formulaire d'information et de consentement, veuillez prendre le temps de lire, de comprendre et de considérer attentivement les renseignements qui suivent.

Ce formulaire peut contenir des mots que vous ne comprenez pas. Nous vous invitons à poser toutes les questions que vous jugerez utiles au chercheur responsable du projet ou aux autres membres du personnel affecté au projet de recherche et à leur demander de vous expliquer tout mot ou renseignement qui n'est pas clair.

Note importante :

La section 12 de ce formulaire doit être signée et remise à un membre du groupe de recherche, dans une enveloppe, à la date suivante : VENDREDI 2 MARS 2018.

### 4. NATURE, OBJECTIFS ET DÉROULEMENT DU PROJET DE RECHERCHE

#### 4.1 Description du projet de recherche

Ce projet a pour but d'étudier les effets de la mise en place d'un programme de yoga de 12 semaines sur toutes les dimensions de l'enfant scolarisé : biologique, psychologique, sociale et spirituelle, ainsi que sur son rendement scolaire. Une étude évaluative combinant des mesures quantitatives et qualitatives est proposée afin de répondre à cette question. Ce projet passe par la comparaison de deux groupes d'élèves : ceux qui vont suivre le programme de yoga (le groupe expérimental) et ceux qui ne le suivront pas (le groupe témoin). Les élèves de l'École Saguenay feront partie du groupe expérimental. Nous souhaitons recruter 50 enfants pour la réalisation de cette étude, dont 25 feront partie du groupe expérimental. Deux moments de collectes de données sont prévus dans cette étude, une première au mois de mars (avant le programme de yoga) et une seconde au mois de juin (après le programme de yoga). À chaque moment, des mesures seront prises auprès des enfants, des parents et des enseignants. Le tableau suivant décrit les stratégies de collecte de données qui seront utilisées auprès de ces trois groupes de participants, selon leur appartenance au groupe expérimental ou au groupe témoin. En caractère gras se retrouvent les stratégies qui concernent le groupe dont vous faites partie et qui seront décrites plus loin dans ce formulaire.

<b>Group e Participants</b>	<b>Groupe expérimental École Saguenay</b>	<b>Groupe témoin École X</b>
<b><u>Enfants</u></b>		
Avant	Tests d'habiletés motrices Questionnaire psychosocial Test sur l'imaginaire	Tests d'habiletés motrices Questionnaire psychosocial Test sur l'imaginaire
Pendant	Observation des séances	--
Après	Tests d'habiletés motrices Questionnaire psychosocial Test sur	Tests d'habiletés motrices Questionnaire psychosocial Test sur

	<b>l'imaginaire</b>	<b>l'imaginaire</b>
--	---------------------	---------------------



<b><u>Parents/Tuteurs</u></b>		
Avant	Questionnaire psychosocial	Questionnaire psychosocial
Pendant	--	--
Après	Questionnaire psychosocial Entrevues (optionnel)	Questionnaire psychosocial
<b><u>Enseignants</u></b>		
Avant	Questionnaire psychosocial	Questionnaire psychosocial
Pendant	Fiche hebdomadaire	Fiche hebdomadaire
Après	Questionnaire psychosocial Entrevues	Questionnaire psychosocial
<b><u>Direction de l'École</u></b>		
Avant	--	--
Pendant	--	--
Après	<b>Entrevue</b>	--

## 4.2 Objectifs spécifiques

La question de recherche est : Quels sont les effets d'un programme de yoga sur le bien-être physique, psychologique, social et spirituel des élèves fréquentant une école primaire. L'objectif de cette étude est donc de déterminer les effets d'un programme de yoga en ce qui a trait à toutes les sphères du développement de l'enfant. Ces effets seront mesurés à l'aide de stratégies de collecte de données auprès des enfants, des parents et des enseignants.

## 4.3 Déroulement de l'étude

Votre école a été sélectionnée pour faire partie du groupe expérimental.

Un groupe expérimental est un groupe de participants à une étude, qui suit le programme d'intervention réalisé pendant le programme de recherche. Il se distingue donc du groupe témoin qui, lui, ne suit pas le programme d'intervention, mais participe aux prises de mesure. Dans ce cas-ci, cela veut dire que l'enfant du groupe expérimental suivra le programme de yoga, et qu'il participera, ainsi que son parent et enseignant-e, aux autres étapes du programme, soit la collecte de données sur son bien-être global et son comportement académique. Les données recueillies seront utilisées pour comparer le bien-être global et les comportements académiques des élèves qui suivent le programme de yoga à ceux des élèves qui ne le suivent pas.

- Ce programme de recherche vous demande en tant que directrice de l'École de :
  1. Gérer la communication entre l'équipe de recherche et les parents au début du projet. En début de projet, l'équipe de recherche vous donnera une enveloppe à remettre à chaque enfant. Celle-ci, contiendra les formulaires d'information et de consentement que les élèves devront vous rendre à une date précise. Il s'agira ensuite d'acheminer les enveloppes reçues à la direction de l'École.

2. Participer à une entrevue semi-dirigée à la fin du projet, réalisée par un membre de notre équipe et qui portera sur les sujets suivants : un bref portrait de l'école, des classes et des familles, votre point de vue sur l'accueil du programme de yoga au sein de l'école, des enseignants et des élèves, ainsi que les retombées perçues à la suite de sa mise en œuvre. Nous terminerons par des questions visant à recueillir vos recommandations au sujet du programme. Cette entrevue, d'une durée de 60 minutes environ, aura lieu dans un endroit de votre choix et sera enregistrée à des fins de retranscription.

## **5. AVANTAGES, RISQUES ET/OU INCONVÉNIENTS ASSOCIÉS AU PROJET DE RECHERCHE**

Il n'y a pas de risque particulier associé à ce projet. L'inconvénient majeur est le temps que vous accorderez à répondre aux questions ou à libérer vos élèves. Les avantages pour les enseignants participants sont qu'ils pourront avoir une meilleure connaissance de leurs élèves. De plus, puisque les tests sont effectués deux fois dans l'année, ils pourront voir leur évolution et comparer leurs résultats au début et à la fin de la période.

## **6. CONFIDENTIALITÉ DES DONNÉES**

Les personnes ayant accès aux données recueillies, c'est-à-dire les responsables du projet, les évaluateurs faisant passer les tests et les questionnaires ainsi que les autres chercheurs auront signé une déclaration d'honneur avant le début du projet. Ce document les engage à garder les données et les informations recueillies confidentielles et à conserver l'identité des participants anonymes.

Une fois les données recueillies, les documents papier et numériques incluant les enregistrements seront gardés dans un classeur sécurisé dans le bureau du directeur de recherche à l'UQAC pendant 7 ans et ensuite toutes les données seront détruites. S'il y a des données reçues par courriel et conservées en format électronique, celles-ci seront conservées et détruites de la même manière que les autres données. De plus, une fois les données téléchargées et imprimées, les courriels seront supprimés. L'identité des participants sera remplacée par un code lors de la compilation des données pour conserver l'anonymat des participants. Par conséquent, les données compilées et traitées seront anonymisées de façon irréversible. La diffusion des résultats de l'étude par des illustrations tirées des dessins, par des tableaux ou autres moyens de diffusion respectera l'anonymat et la confidentialité des données.

Il est à noter que les données recueillies, et anonymisées, pourront éventuellement être réutilisées pour d'autres projets par notre équipe de recherche ou par d'autres organisations qui en feraient la demande et qui seront eux-mêmes tenus à la confidentialité ainsi que d'obtenir une certification éthique pour leur projet.

Malgré que la confidentialité est respectée dans ce projet de recherche, la loi peut obliger le chercheur à révéler certaines informations à des tiers, par exemple, signaler un cas d'abus, toute situation susceptible de porter atteinte à un mineur en vertu de la Loi sur la protection de la jeunesse ou toute autre situation de compromission.

## **7. PARTICIPATION VOLONTAIRE ET DROIT DE RETRAIT**

La participation à ce projet de recherche est volontaire. Vous êtes donc libre de refuser d'y participer. Vous pouvez également vous retirer de ce projet, tout au long du programme, jusqu'à la fin, sans avoir à donner aucune raison, en faisant connaître cette décision au chercheur responsable du projet, et ce, sans qu'il y n'ait aucun préjudice. Dans ce cas, toutes les données recueillies seront détruites. Après la deuxième période d'évaluation (à la fin du programme de yoga) et la compilation des données, un participant pourra se retirer. Par contre, ses données ne pourront pas être retirées puisque la liste des codes sera détruite et le lien entre l'identité du participant et ses données ne pourra plus être fait.

## **8. INDEMNITÉ COMPENSATOIRE**

Il n'y a pas de compensation ou de rémunération prévue dans ce projet de recherche pour les enseignants ou les parents. Par contre, les élèves et les enseignants des classes du groupe expérimental participants se verront offrir un tapis de yoga à la fin du projet afin de les remercier de leur participation.

## **9. PERSONNES-RESSOURCES**

Si vous avez des questions concernant le projet de recherche ou si vous éprouvez un problème que vous croyez relié à la participation de votre enfant au programme de recherche, vous pouvez communiquer avec l'un des deux coresponsables du projet de recherche aux coordonnées suivantes :

Jacques Cherblanc, PhD

Professeur au Département des sciences humaines et sociales de l'Université du Québec à Chicoutimi

Courriel : [jcherbla@uqac.ca](mailto:jcherbla@uqac.ca)

Téléphone : (418) 545-5011 poste 5339

Christiane Bergeron-Leclerc, PhD

Professeure au Département des sciences humaines et sociales de l'Université du Québec à Chicoutimi

Courriel : [cblecler@uqac.ca](mailto:cblecler@uqac.ca)

Téléphone : (418) 545-5011 poste 4230

Pour toute question d'ordre éthique concernant votre participation à ce projet de recherche, vous pouvez communiquer avec la coordonnatrice du Comité d'éthique de la recherche aux coordonnées suivantes: 418-545-5011 poste 4704 ou [cer@uqac.ca](mailto:cer@uqac.ca).

## **10. LISTE DE RESSOURCES DE SOUTIEN**

Il n'y a pas de risque particulier associé à ce projet. Toutefois, si en cours de projet vous sentez le besoin de discuter avec un intervenant, voici une liste de ressources potentielles.

- Ressources offertes par l'école :
  - Catherine Salesse-Gauthier, Travailleuse sociale. Téléphone : 418-290-3592
  - Stéphanie Harvey, Travailleuse sociale. Téléphone : 581-683-8765
- Info-Santé et Info-Social :
  - Numéro de téléphone : 811
- Tel-Aide Saguenay-Lac-Saint-Jean :
  - Numéro de téléphone : 418-695-2433 ou sans frais 1-888-600-2433
  - Heure d'ouverture : Tous les jours de la semaine, de 16h à minuit
- Centre jeunesse du Saguenay-Lac-Saint-Jean :
  - Numéro de téléphone : 418-549-4853
  - Adresse : 1109, rue Bégin, Chicoutimi, Qc., G7H 4P1
- CLSC de Chicoutimi :
  - Numéro de téléphone : 418-543-2221
  - Adresse : 411, rue de l'Hôtel Dieu, Chicoutimi, Qc., G7H 7Z5
  - Heure d'ouverture : lundi au vendredi = ouvert de jour et de nuit / samedi et dimanche = fermé

## COPIE DU PARTICIPANT

### 11. CONSENTEMENT DU PARTICIPANT

*J'ai pris connaissance du formulaire d'information et de consentement et je comprends suffisamment bien le projet pour que mon consentement soit éclairé. Je suis satisfait du temps que j'ai eu pour prendre ma décision et pour poser des questions, auquel cas je suis satisfait des réponses obtenues. Je comprends que je suis libre d'accepter de participer et que je pourrai me retirer en tout temps de la recherche si je le désire, sans aucun préjudice ni justification. Je conserve une copie signée et datée du présent formulaire d'information et de consentement.*

☐ *Je **consens** à participer à ce projet de recherche aux conditions qui y sont énoncées.*

☐ *Je **ne consens pas** à participer à ce projet de recherche aux conditions qui y sont énoncées.*

#### Note importante :

Peu importe votre réponse, veuillez signer et retourner (dans l'enveloppe fournie) la section 12 de ce formulaire et conserver toutes les autres pages. Ce formulaire de consentement doit être signé et remis à la date suivante : **Vendredi 2 mars 2018.**

---

*Nom en lettre carrée du participant*

*Date*

---

*Signature du participant*

---

*Nom en lettre carrée de l'école participante*

**Signature de la personne qui a obtenu le consentement si différent du chercheur responsable du projet de recherche.** *J'ai expliqué au sujet de recherche les termes du présent formulaire d'information et de consentement et j'ai répondu aux questions qu'il m'a posées.*

---

*Nom et signature de la personne qui obtient le consentement*

*Date*

#### **Signature et engagement du chercheur responsable du projet**

*Je certifie qu'un membre autorisé de l'équipe de recherche a expliqué au participant les termes du formulaire, qu'il a répondu à ses questions et qu'il lui a clairement indiqué qu'il pouvait à tout moment mettre un terme à sa participation, et ce, sans préjudice. Je m'engage, avec l'équipe de recherche, à respecter ce qui a été convenu au formulaire d'information et de consentement et à en remettre une copie signée au sujet de recherche.*

---

Jacques CHERBLANC

19-02-2018

*Nom et signature du chercheur responsable du projet de recherche*      *Date*

## COPIE À RETOURNER À L'ÉQUIPE DE RECHERCHE

### 12. CONSENTEMENT DU PARTICIPANT

*J'ai pris connaissance du formulaire d'information et de consentement et je comprends suffisamment bien le projet pour que mon consentement soit éclairé. Je suis satisfait du temps que j'ai eu pour prendre ma décision et pour poser des questions, auquel cas je suis satisfait des réponses obtenues. Je comprends que je suis libre d'accepter de participer et que je pourrai me retirer en tout temps de la recherche si je le désire, sans aucun préjudice ni justification. Je conserve une copie signée et datée du présent formulaire d'information et de consentement.*

☐ *Je **consens** à participer à ce projet de recherche aux conditions qui y sont énoncées.*

☐ *Je **ne consens pas** à participer à ce projet de recherche aux conditions qui y sont énoncées.*

#### Note importante :

Peu importe votre réponse, veuillez signer et retourner (dans l'enveloppe fournie) la présente page de ce formulaire et conserver toutes les autres pages. Ce formulaire de consentement doit être signé et remis à la date suivante : **Vendredi 2 mars 2018.**

---

*Nom en lettre carrée du participant*

*Date*

---

*Signature du participant*

---

*Nom en lettre carrée de l'école participante*

**Signature de la personne qui a obtenu le consentement si différent du chercheur responsable du projet de recherche.** *J'ai expliqué au sujet de recherche les termes du présent formulaire d'information et de consentement et j'ai répondu aux questions qu'il m'a posées.*

---

*Nom et signature de la personne qui obtient le consentement*

*Date*

#### **Signature et engagement du chercheur responsable du projet**

*Je certifie qu'un membre autorisé de l'équipe de recherche a expliqué au participant les termes du formulaire, qu'il a répondu à ses questions et qu'il lui a clairement indiqué qu'il pouvait à tout moment mettre un terme à sa participation, et ce, sans préjudice. Je m'engage, avec l'équipe de recherche, à respecter ce qui a été convenu au formulaire d'information et de consentement et à en remettre une copie signée au sujet de*

---

Jacques CHERBLANC

19-02-2018

---

*Nom et signature du chercheur responsable du projet de recherche*

*Date*

**ANNEXE 3 – LETTRE D'INFORMATION ET  
DE CONSENTEMENT ENSEIGNANTES**



Université du Québec à Chicoutimi

## **FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT CONCERNANT LA PARTICIPATION**

Formulaire d'information et de consentement s'adressant **aux enseignant-e-s** de l'École

### **1. TITRE DU PROJET**

Mise en place et évaluation d'un programme de yoga auprès d'enfants d'âge primaire.

### **2. RESPONSABLE(S) DU PROJET DERECHERCHE**

#### **2.1 Chercheur principal**

Pr. Jacques Cherblanc, PhD  
Chercheur principal  
Département des sciences humaines et sociales  
Université du Québec à Chicoutimi  
Qc, G7H 2B1; 418-545-5011, poste 5339  
[jcherbla@uqac.ca](mailto:jcherbla@uqac.ca)

#### **2.2 Co-chercheurs**

Pr. Christiane Bergeron-Leclerc, PhD  
Travail social  
Université du Québec à  
Chicoutimi  
555, boulevard de l'Université  
Chicoutimi, Québec, G7H 2B1  
Téléphone : (418) 545-5011 ext. 4230  
[cblecler@uqac.ca](mailto:cblecler@uqac.ca)

Pr. Mario Leone, PhD  
Département des sciences de la santé,  
kinésiologie (UQAC)  
555, boulevard de l'Université  
Chicoutimi, Québec, G7H 2B1  
Téléphone : (418) 545-5011 ext. 4581  
[mario\\_leone@uqac.ca](mailto:mario_leone@uqac.ca)

Pr. Eve Pouliot  
Travail social  
Université du Québec à  
Chicoutimi  
555, boulevard de l'Université  
Chicoutimi, Québec, G7H 2B1  
Téléphone : (418) 545-5011 ext. 5089  
[eve\\_pouliot@uqac.ca](mailto:eve_pouliot@uqac.ca)

Raymond Laprée, PhD, professeur retraité  
Sciences des religions,  
Université St-Paul (Ottawa)  
401, rang Saint-Joseph,  
Saint-Ignace-de-Loyola, Québec, J0K 2P0  
Téléphone : 819 271-8099  
[raymondlapree@gmail.com](mailto:raymondlapree@gmail.com)



### 3. PRÉAMBULE

Nous sollicitons votre participation à un programme de recherche. Cependant, avant d'accepter de participer à ce projet et de signer ce formulaire d'information et de consentement, veuillez prendre le temps de lire, de comprendre et de considérer attentivement les renseignements qui suivent.

Ce formulaire peut contenir des mots que vous ne comprenez pas. Nous vous invitons à poser toutes les questions que vous jugerez utiles au chercheur responsable du projet ou aux autres membres du personnel affecté au projet de recherche et à leur demander de vous expliquer tout mot ou renseignement qui n'est pas clair.

**Note importante :**

**La section 12 de ce formulaire doit être signée et remise à un membre du groupe de recherche, dans une enveloppe, à la date suivante:\_\_\_\_\_.**

### 4. NATURE, OBJECTIFS ET DÉROULEMENT DU PROJET DE RECHERCHE

#### 4.1 Description du projet de recherche

Ce projet a pour but d'étudier les effets de la mise en place d'un programme de yoga de 12 semaines sur toutes les dimensions de l'enfant scolarisé : biologique, psychologique, sociale et spirituelle, ainsi que sur son rendement scolaire. Une étude évaluative combinant des mesures quantitatives et qualitatives est proposée afin de répondre à cette question. Ce projet passe par la comparaison de deux groupes d'élèves : ceux qui vont suivre le programme de yoga (le groupe expérimental) et ceux qui ne le suivront pas (le groupe témoin). Les élèves de l'École Saguenay feront partie du groupe expérimental. Nous souhaitons recruter 50 enfants pour la réalisation de cette étude, dont 25 feront partie du groupe expérimental. Deux moments de collectes de données sont prévus dans cette étude, une première au mois de mars (avant le programme de yoga) et une seconde au mois de juin (après le programme de yoga). À chaque moment, des mesures seront prises auprès des enfants, des parents et des enseignants. Le tableau suivant décrit les stratégies de collecte de données qui seront utilisées auprès de ces trois groupes de participants, selon leur appartenance au groupe expérimental ou au groupe témoin. En caractère gras se retrouvent les stratégies qui concernent le groupe dont vous faites partie et qui seront décrites plus loin dans ce formulaire.

<b>Groupe Participant</b>	<b>Groupe expérimental École Saguenay</b>	<b>Groupe témoin École X</b>
<b><u>Enfants</u></b>		
Avant	Tests d'habiletés motrices Questionnaire psychosocial Test sur l'imaginaire	Tests d'habiletés motrices Questionnaire psychosocial Test sur l'imaginaire
Pendant	Observation des séances	--

Après	Tests d'habiletés motrices Questionnaire psychosocial Test sur l'imaginaire	Tests d'habiletés motrices Questionnaire psychosocial Test sur l'imaginaire
-------	--	--

<b><u>Parents/Tuteurs</u></b>		
Avant	Questionnaire psychosocial	Questionnaire psychosocial
Pendant	--	--
Après	Questionnaire psychosocial Entrevues (optionnel)	Questionnaire psychosocial
<b><u>Enseignants</u></b>		
Avant	<b>Questionnaire psychosocial</b>	Questionnaire psychosocial
Pendant	<b>Fiche hebdomadaire</b>	Fiche hebdomadaire
Après	<b>Questionnaire psychosocial Entrevues</b>	Questionnaire psychosocial
<b><u>Direction de l'École</u></b>		
Avant	--	--
Pendant	--	--
Après	Entrevues	--

## 4.2 Objectifs spécifiques

La question de recherche est : Quels sont les effets d'un programme de yoga sur le bien-être physique, psychologique, social et spirituel des élèves fréquentant une école primaire. L'objectif de cette étude est donc de déterminer les effets d'un programme de yoga en ce qui trait à tous les sphères du développement de l'enfant. Ces effets seront mesurés à l'aide de stratégies de collecte de données auprès des enfants, des parents et des enseignants.

## 4.3 Déroulement de l'étude

Votre école a été sélectionnée pour faire partie du groupe expérimental.

Un groupe expérimental est un groupe de participants à une étude, qui suit le programme d'intervention réalisé pendant le programme de recherche. Il se distingue donc du groupe témoin qui, lui, ne suit pas le programme d'intervention, mais participe aux prises de mesure. Dans ce cas-ci, cela veut dire que l'enfant du groupe expérimental suivra le programme de yoga, et qu'il participera, ainsi que son parent et enseignant, aux autres étapes du programme, soit la collecte de données sur son bien-être global et son comportement académique. Les données recueillies seront utilisées pour comparer le bien-être global et les comportements académiques des élèves qui suivent le programme de yoga à ceux des élèves qui ne le suivent pas.

- Ce programme de recherche vous demande en tant qu'enseignant titulaire de classe de:
1. Participer aux séances de yoga avec vos élèves. Ces séances seront menées par un professeur de yoga certifié. Un membre de l'équipe de recherche sera présent à chaque séance afin de prendre des notes sur son

déroulement.

2. Compléter le questionnaire psychosocial pour chaque élève participant à l'étude. Ce questionnaire concerne les éléments suivants : estime de soi, socialité, anxiété, extraversion et autocontrôle. Il comprend également une courte fiche de renseignements sociodémographiques vous concernant. Le questionnaire sera complété individuellement. Cela devrait prendre environ 10 minutes par élève participant au début du programme (en mars) et à la fin de celui-ci (en juin).
  3. Compléter la fiche hebdomadaire. Être attentif au climat de la classe et noter sur une feuille fournie à cet effet des éléments pertinents qui pourraient influencer les résultats de l'étude (événement exceptionnel, accident, incident, nouvel élève, etc.). Cela ne devrait pas prendre plus d'une à deux minutes par semaine.
  4. Permettre aux élèves participant au programme de recherche qu'ils puissent réaliser les tests et questionnaires identifiés, au mois de mars et de juin 2018. Cela devrait prendre environ une heure. Les élèves seront invités à sortir par groupes de 10, pour réaliser ces mesures dans un autre local de l'école. Le moment précis sera fixé selon votre convenance et notre disponibilité dans l'école.
  5. Gérer la communication entre l'équipe de recherche et les parents au début du projet. En début de projet, l'équipe de recherche vous donnera une enveloppe à remettre à chaque enfant. Celle-ci contiendra les formulaires d'information et de consentement que les élèves devront vous rendre à une date précise. Il s'agira ensuite d'acheminer les enveloppes reçues à la direction de l'École.
  6. Participer à une entrevue semi-dirigée à la fin du projet réalisée par un membre de notre équipe et qui portera sur les sujets suivants : un bref portrait de la classe et des familles, votre point de vue sur l'accueil du programme de yoga au sein de l'école et de votre classe, ainsi que les retombées perçues à la suite de sa mise en œuvre. Nous terminerons par des questions visant à recueillir vos recommandations au sujet du programme. Cette entrevue aura lieu dans un endroit de votre choix et sera enregistrée à des fins de retranscription.
- Ce programme de recherche vous demande en tant qu'enseignant d'éducation physique à:
1. Permettre aux élèves participants de compléter, pendant le cours d'éducation physique, une série d'exercices d'habiletés motrices. Ces tests dureront 60 minutes et auront lieu à deux reprises : en mars et en juin 2018. Ces tests seront réalisés par notre équipe de stagiaires en kinésiologie. Voici la liste des tests d'habiletés motrices: vitesse des bras, vitesse des jambes, course en cercle, course en pas chassés, cours en slalom, équilibre yeux ouverts, équilibre yeux fermés, équilibre instable, coordination mains- pieds, lancer de précision, drible et temps de réaction.

## **5. AVANTAGES, RISQUES ET/OU INCONVÉNIENTS ASSOCIÉS AU PROJET DE RECHERCHE**

Il n'y a pas de risque particulier associé à ce projet. L'inconvénient majeur est le

temps que vous accorderez à répondre aux questions ou à libérer vos élèves. Les avantages pour les enseignants participants sont qu'ils pourront avoir une meilleure connaissance de leurs élèves. De plus, puisque les tests sont effectués deux fois dans l'année, ils pourront voir leur évolution et comparer leurs résultats au début et à la fin de la période.

## **6. CONFIDENTIALITÉ DES DONNÉES**

Les personnes ayant accès aux données recueillies, c'est-à-dire les responsables du projet, les évaluateurs faisant passer les tests et les questionnaires ainsi que les autres chercheurs auront signé une déclaration d'honneur avant le début du projet. Ce document les engage à garder les données et les informations recueillies confidentielles et à conserver l'identité des participants anonymes.

Une fois les données recueillies, les documents papier seront gardés dans un classeur sécurisé dans le bureau du directeur de recherche à l'UQAC pendant 7 ans et ensuite les données seront détruites. S'il y a des données reçues par courriel et conservées en format électronique, celles-ci seront conservées et détruites de la même manière que les autres données papiers. De plus, une fois les données téléchargées et imprimées, les courriels seront supprimés. L'identité des participants sera remplacée par un code lors de la compilation des données pour conserver l'anonymat des participants. Par conséquent, les données compilées et traitées seront anonymes. La diffusion des résultats de l'étude par des illustrations tirées des dessins, par des tableaux ou autres moyens de diffusion respectera l'anonymat et la confidentialité des données.

Il est à noter que les données recueillies pourront éventuellement être réutilisées pour d'autres projets par notre équipe de recherche ou par d'autres organisations qui en feraient la demande et qui seront eux-mêmes tenus à la confidentialité ainsi que d'obtenir une certification éthique pour leur projet.

## **7. PARTICIPATION VOLONTAIRE ET DROIT DE RETRAIT**

La participation à ce projet de recherche est volontaire. Vous êtes donc libre de refuser d'y participer. Vous pouvez également vous retirer de ce projet, tout au long du programme, jusqu'à la fin, sans avoir à donner aucune raison, en faisant connaître cette décision au chercheur responsable du projet, et ce, sans qu'il y n'ait aucun préjudice. Dans ce cas, toutes les données recueillies seront détruites. Après la deuxième période d'évaluation (à la fin du programme de yoga) et la compilation des données, un participant pourra se retirer. Par contre, ses données ne pourront pas être retirées puisque la liste des codes sera détruite et le lien entre l'identité du participant et ses données ne pourra plus être fait.

## **8. INDEMNITÉ COMPENSATOIRE**

**Il n'y a pas de compensation ou de rémunération prévue dans ce projet de recherche pour** les enseignants ou les parents. Par contre, les élèves et les enseignants des classes du groupe expérimental participants se verront offrir un tapis de yoga à la fin du projet afin de les remercier de leur participation.

## 9. PERSONNES-RESSOURCES

Si vous avez des questions concernant le projet de recherche ou si vous éprouvez un problème que vous croyez relié à la participation de votre enfant au programme de recherche, vous pouvez communiquer avec l'un des deux coresponsables du projet de recherche aux coordonnées suivantes :

Jacques Cherblanc, PhD

Professeur au Département des sciences humaines et sociales de l'Université du Québec à Chicoutimi Courriel : [jcherbla@uqac.ca](mailto:jcherbla@uqac.ca)

Téléphone : (418) 545-5011 poste 5339

Christiane Bergeron-Leclerc, PhD

Professeure au Département des sciences humaines et sociales de l'Université du Québec à Chicoutimi Courriel : [cblecler@uqac.ca](mailto:cblecler@uqac.ca)

Téléphone : (418) 545-5011 poste 4230

Pour toute question d'ordre éthique concernant votre participation à ce projet de recherche, vous pouvez communiquer avec la coordonnatrice du Comité d'éthique de la recherche aux coordonnées suivantes: 418-545-5011 poste 4704 [oucer@uqac.ca](mailto:oucer@uqac.ca).

## 10. LISTE DE RESSOURCES DESOUTIEN

Il n'y a pas de risque particulier associé à ce projet. Toutefois, si en cours de projet vous sentez le besoin de discuter avec un intervenant, voici une liste de ressources potentielles.

- Clinique universitaire de psychologie de l'UQAC:
  - Numéro de téléphone : 418-545-5011 poste 5987
  - Heures d'ouverture : du lundi au vendredi de 8 h 30 à 12 h et de 13 h à 16 h 30.
  - Les consultations peuvent se dérouler le jour ou le soir sur rendez-vous seulement.
- Info-Santé et Info-Social:
  - Numéro de téléphone : 811
- Tel-Aide Saguenay-Lac-Saint-Jean:
  - Numéro de téléphone : 418-695-2433 ou sans frais 1-888-600-2433
  - Heure d'ouverture : Tous les jours de la semaine, de 16h à minuit
- Centre jeunesse du Saguenay-Lac-Saint-Jean:
  - Numéro de téléphone : 418-549-4853
  - Adresse : 1109, rue Bégin, Chicoutimi, Qc., G7H4P1
- CLSC de Chicoutimi:
  - Numéro de téléphone : 418-543-2221
  - Adresse : 411, rue de l'Hôtel Dieu, Chicoutimi, Qc., G7H7Z5
  - Heure d'ouverture : lundi au vendredi = ouvert de jour et de nuit / samedi et dimanche = fermé

## COPIE DU PARTICIPANT

### 11. CONSENTEMENT DU PARTICIPANT

*J'ai pris connaissance du formulaire d'information et de consentement et je comprends suffisamment bien le projet pour que mon consentement soit éclairé. Je suis satisfait du temps que j'ai eu pour prendre ma décision et pour poser des questions, auquel cas je suis satisfait des réponses obtenues. Je comprends que je suis libre d'accepter de participer et que mon enfant pourra se retirer en tout temps de la recherche si moi ou lui le désire, sans aucun préjudice ni justification de ma part ou de la sienne. Je conserve une copie signée et datée du présent formulaire d'information et de consentement.*

☐ *Je **consens** à participer à ce projet de recherche aux conditions qui y sont énoncées.*  
☐ *Je consens à être contacté par l'équipe de recherche au mois de juin 2018 afin de participer à une entrevue semi-dirigée.*

☐ *Mes coordonnées sont : \_\_\_\_\_*  
☐ *Je **ne consens pas** à participer à ce projet de recherche aux conditions qui y sont énoncées.*

#### Note importante :

Peu importe votre réponse, veuillez signer et retourner (dans l'enveloppe fournie) la section 11 de ce formulaire et conserver toutes les autres pages. Ce formulaire de consentement doit être signé et remis à la date suivante \_\_\_\_\_.

\_\_\_\_\_  
*Nom en lettre carrée du participant*

\_\_\_\_\_  
*Date*

\_\_\_\_\_  
*Signature du participant*

\_\_\_\_\_  
*Nom en lettre carrée de l'école participante*

\_\_\_\_\_  
*Numéro de classe*

**Signature de la personne qui a obtenu le consentement si différent du chercheur responsable du projet de recherche.** *J'ai expliqué au sujet de recherche les termes du présent formulaire d'information et de consentement et j'ai répondu aux questions qu'il m'a posées.*

\_\_\_\_\_  
*Nom et signature de la personne qui obtient le consentement*

#### **Signature et engagement du chercheur responsable du projet**

*Je certifie qu'un membre autorisé de l'équipe de recherche a expliqué au participant les termes du formulaire, qu'il a répondu à ses questions et qu'il lui a clairement indiqué qu'il pouvait à tout moment mettre un terme à sa participation, et ce, sans préjudice. Je m'engage, avec l'équipe de recherche, à respecter ce qui a été convenu au formulaire d'information et de consentement et à en remettre une copie signée au sujet de recherche.*

\_\_\_\_\_  
*Nom et signature du chercheur responsable du projet de recherche*

## COPIE À RETOURNER À L'ÉQUIPE DE RECHERCHE

### 12. CONSENTEMENT DU PARTICIPANT

*J'ai pris connaissance du formulaire d'information et de consentement et je comprends suffisamment bien le projet pour que mon consentement soit éclairé. Je suis satisfait du temps que j'ai eu pour prendre ma décision et pour poser des questions, auquel cas je suis satisfait des réponses obtenues. Je comprends que je suis libre d'accepter de participer et que mon enfant pourra se retirer en tout temps de la recherche si moi ou lui le désire, sans aucun préjudice ni justification de ma part ou de la sienne. Je conserve une copie signée et datée du présent formulaire d'information et de consentement.*

- ☐ *Je **consens** à participer à ce projet de recherche aux conditions qui y sont énoncées.*  
☐ *Je **consens** à être contacté par l'équipe de recherche au mois de juin 2018 afin de participer à une entrevue semi-dirigée.*

**Mes coordonnées sont :** \_\_\_\_\_

- ☐ *Je **ne consens pas** à participer à ce projet de recherche aux conditions qui y sont énoncées.*

#### Note importante :

Peu importe votre réponse, veuillez signer et retourner (dans l'enveloppe fournie) la section 11 de ce formulaire et conserver toutes les autres pages. Ce formulaire de consentement doit être signé et remis à la date suivante.

---

*Nom en lettre carrée du participant*

*Date*

---

*Signature du participant*

---

*Nom en lettre carrée de l'école participante*

*Numéro de classe*

**Signature de la personne qui a obtenu le consentement si différent du chercheur responsable du projet de recherche.** *J'ai expliqué au sujet de recherche les termes du présent formulaire d'information et de consentement et j'ai répondu aux questions qu'il m'a posées.*

---

*Nom et signature de la personne qui obtient le consentement*

#### **Signature et engagement du chercheur responsable du projet**

*Je certifie qu'un membre autorisé de l'équipe de recherche a expliqué au participant les termes du formulaire, qu'il a répondu à ses questions et qu'il lui a clairement indiqué qu'il pouvait à tout moment mettre un terme à sa participation, et ce, sans préjudice. Je m'engage, avec l'équipe de recherche, à respecter ce qui a été convenu au formulaire d'information et de consentement et à en remettre une copie signée au sujet de recherche.*

---

*Nom et signature du chercheur responsable du projet de recherche*



**ANNEXE 4 – LETTRE D’INFORMATION ET  
DE CONSENTEMENT PARENTS**



Université du Québec à Chicoutimi

## FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT CONCERNANT LA PARTICIPATION

Formulaire d'information et de consentement s'adressant **aux parents/tuteurs légaux et aux enfants** de l'école Saguenay (Groupe expérimental)

### 1. TITRE DU PROJET

Mise en place et évaluation d'un programme de yoga auprès d'enfants d'âge primaire.

### 2. RESPONSABLE(S) DU PROJET DE RECHERCHE

#### 1.1 Chercheur principal

Pr. Jacques Cherblanc,  
PhD Chercheur principal  
Département des sciences humaines et  
sociales Université du Québec à  
Chicoutimi  
Qc, G7H 2B1; 418-545-5011, poste 5339  
[jcherbla@uqac.ca](mailto:jcherbla@uqac.ca)

#### 1.2 Co-chercheurs

Pr. Christiane Bergeron-Leclerc, PhD  
Travail social  
Université du Québec à Chicoutimi  
555, boulevard de l'Université  
Chicoutimi, Québec, G7H 2B1  
Téléphone : (418) 545-5011 ext. 4230  
[cblecler@uqac.ca](mailto:cblecler@uqac.ca)

Pr. Mario Leone, PhD  
Département des sciences de la santé,  
kinésiologie (UQAC)  
555, boulevard de l'Université  
Chicoutimi, Québec, G7H  
2B1  
Téléphone : (418) 545-5011 ext. 4581  
[mario\\_leone@uqac.ca](mailto:mario_leone@uqac.ca)

Pr. Eve Pouliot  
Travail social  
Université du Québec à Chicoutimi  
555, boulevard de l'Université  
Chicoutimi, Québec, G7H 2B1  
Téléphone : (418) 545-5011 ext.  
5089 [eve\\_pouliot@uqac.ca](mailto:eve_pouliot@uqac.ca)

Raymond Laprée, PhD, professeur retraité  
Sciences des religions,  
Université St-Paul (Ottawa)  
401, rang Saint-Joseph,  
Saint-Ignace-de-Loyola, Québec, J0K 2P0  
Téléphone : 819 271-8099  
[raymondlapree@gmail.com](mailto:raymondlapree@gmail.com)

## 2. PRÉAMBULE

Nous sollicitons votre participation et la participation de votre enfant à un projet de recherche. Cependant, avant d'accepter la participation de votre enfant à ce projet et de signer ce formulaire d'information et de consentement, veuillez prendre le temps de lire, de comprendre et de considérer attentivement les renseignements qui suivent.

Ce formulaire peut contenir des mots que vous ne comprenez pas. Nous vous invitons à poser toutes les questions que vous jugerez utiles au chercheur responsable du projet ou aux autres membres du personnel affecté au projet de recherche et à leur demander de vous expliquer tout mot ou renseignement qui n'est pas clair.

### **Note importante :**

**La section 12 de ce formulaire doit être signée et remise dans le sac à dos de votre enfant, dans une enveloppe, à la date suivante : VENDREDI 2 MARS 2018.**

## 3. NATURE, OBJECTIFS ET DÉROULEMENT DU PROJET DE RECHERCHE

### 3.1 Description du projet de recherche

Ce projet a pour but d'étudier les effets de la mise en place d'un programme de yoga de 12 semaines sur toutes les dimensions de l'enfant scolarisé : biologique, psychologique, sociale et spirituelle, ainsi que sur son rendement scolaire. Une étude évaluative combinant des mesures quantitatives et qualitatives est proposée afin de répondre à cette question. Ce projet passe par la comparaison de deux groupes d'élèves : ceux qui vont suivre le programme de yoga (le groupe expérimental) et ceux qui ne le suivront pas (le groupe témoin). Les élèves de l'École Saguenay feront partie du groupe expérimental. Nous souhaitons recruter 50 enfants pour la réalisation de cette étude, dont 25 feront partie du groupe témoin. Deux moments de collectes de données sont prévus dans cette étude, une première au mois de mars (avant le programme de yoga) et une seconde au mois de juin (après le programme de yoga). À chaque moment, des mesures seront prises auprès des enfants, des parents et des enseignants. Le tableau suivant décrit les stratégies de collecte de données qui seront utilisées auprès de ces trois groupes de participants, selon leur appartenance au groupe expérimental ou au groupe témoin. En caractère gras se retrouvent les stratégies qui concernent le groupe dont vous faites partie et qui seront décrites plus loin dans ce formulaire.

<b>Group e Participants</b>	<b>Groupe expérimental École Saguenay</b>	<b>Groupe témoin École X</b>
<b><u>Enfants</u></b>		
Avant	<b>Tests d'habiletés motrices Questionnaire psychosocial Test sur l'imaginaire</b>	Tests d'habiletés motrices Questionnaire psychosocial Test sur l'imaginaire
Pendant	<b>Observation des séances</b>	--

Après	<b>Tests d'habiletés motrices</b> <b>Questionnaire</b> <b>psychosocial Test sur</b> <b>l'imaginaire</b>	Tests d'habiletés motrices Questionnaire psychosocial Test sur l'imaginaire
-------	--	--

<b><u>Parents/Tuteurs</u></b>		
Avant	<b>Questionnaire psychosocial</b>	Questionnaire psychosocial
Pendant	--	--
Après	<b>Questionnaire psychosocial Entrevues (optionnel)</b>	Questionnaire psychosocial
<b><u>Enseignants</u></b>		
Avant	Questionnaire psychosocial	Questionnaire psychosocial
Pendant	Fiche hebdomadaire	Fiche hebdomadaire
Après	Questionnaire psychosocial Entrevues	Questionnaire psychosocial
<b><u>Direction de l'École</u></b>		
Avant	--	--
Pendant	--	--
Après	Entrevues	--

### 3.2 Objectifs spécifiques

La question de recherche est : Quels sont les effets d'un programme de yoga sur le bien-être physique, psychologique, social et spirituel des élèves fréquentant une école primaire. L'objectif de cette étude est donc de déterminer les effets d'un programme de yoga en ce qui a trait à toutes les sphères du développement de l'enfant. Ces effets seront mesurés à l'aide de stratégies de collecte de données auprès des enfants, des parents et des enseignants.

### 3.3 Déroulement de l'étude

Votre école a été sélectionnée pour faire partie du groupe expérimental :

Un groupe expérimental est un groupe de participants à une étude, qui suit le programme d'intervention réalisé pendant le programme de recherche. Il se distingue donc du groupe témoin qui, lui, ne suit pas le programme d'intervention, mais participe aux prises de mesure.

Dans ce cas-ci, cela veut dire que l'enfant du groupe expérimental suivra le programme de yoga, et qu'il participera aux autres étapes du programme, soit la collecte de données sur son bien-être global et son comportement académique. Vous-même participerez à certaines collectes de données sur ces aspects. Les données recueillies seront utilisées pour comparer le bien-être global et les comportements académiques des élèves qui suivent le programme de yoga à ceux des élèves qui ne le suivent pas.

➤ **Ce programme de recherche engage les parents/tuteurs légaux à :**

1. Compléter, à deux reprises (mars et juin), un questionnaire qui concerne le

développement psychosocial de votre enfant. Ce questionnaire qui comprend 46 questions et prendra 15 minutes de votre temps est divisé en trois parties : 1- la première partie vise à recueillir des données sociodémographiques vous concernant, 2- la seconde vise à recueillir des informations sur votre enfant et 3- la troisième concerne le développement psychosocial de votre enfant.

2. Pour les parents/tuteurs légaux qui le souhaitent, une entrevue semi-dirigée, axée sur les effets perçus du programme de yoga, sera proposée au mois de juin 2018. Nous vous invitons, aux sections 11 et 12 de ce formulaire, à signifier votre intérêt à y participer. Cet intérêt signifie que vous acceptez d'être contacté par l'équipe de recherche. Vous pourrez accepter ou refuser de participer à l'entrevue à ce moment : un nouveau formulaire d'information et de consentement vous sera envoyé.

➤ Ce programme de recherche engage les enfants à compléter, à deux reprises (mars et juin), les mesures suivantes.

1. En dehors de la classe, dans un local tranquille et avec l'assistance des membres de l'équipe de recherche dûment formés, réaliser le test AT.9 (outil validé et éprouvé) qui consiste à réaliser un dessin, puis à le raconter et enfin à répondre à des questions sur celui-ci. Environ 45 minutes sont nécessaires.
2. En dehors de la classe, dans un local tranquille, compléter des questionnaires tirés d'échelles de mesure validées, concernant l'appréciation de l'expérience scolaire, la perception de soi et des autres, les habitudes de sommeil, l'image corporelle et la gestion des émotions. Environ 25 minutes sont nécessaires pour le compléter.
3. Compléter, pendant le cours d'éducation physique, une série d'exercices d'habiletés motrices. Ces tests dureront 60 minutes et seront réalisés par notre équipe de stagiaires en kinésiologie. Voici la liste des tests d'habiletés motrices : vitesse des bras, vitesse des jambes, course en cercle, course en pas chassés, cours en slalom, équilibre yeux ouverts, équilibre yeux fermés, équilibre instable, coordination mains-pieds, lancer de précision, drible et temps de réaction.

➤ Ce programme de recherche engage l'enseignant titulaire de votre enfant à :

1. Compléter, à deux reprises (mars et juin) : un questionnaire concernant le développement psychosocial de votre enfant. Ce questionnaire est le même que celui qui sera complété par les parents.
2. Transmettre, à l'équipe de recherche des informations sous forme de notes, concernant le rendement académique de votre enfant.
3. Transmettre, à l'équipe de recherche, un bilan hebdomadaire de son groupe. Ces données anonymisées concernent le groupe et non spécifiquement votre enfant.

➤ Ce programme de recherche engage les élèves et l'enseignant titulaire à :

1. Participer aux 24 séances de yoga. Ces séances, d'une durée d'une demi-heure, seront menées par un professeur de yoga certifié. Un membre de l'équipe de recherche sera présent à chaque séance afin de prendre des notes sur son déroulement.

#### **4. AVANTAGES, RISQUES ET/OU INCONVÉNIENTS ASSOCIÉS AU PROJET DE RECHERCHE**

Les avantages pour les participants sont qu'ils pourront avoir une meilleure idée de leur condition physique et de leurs habiletés motrices, de leur estime de soi, stress et anxiété perçus, type d'imaginaire symbolique, image corporelle, habitudes de sommeil et comportements sociaux. De plus, puisque les tests sont effectués deux fois dans l'année, ils pourront voir leur évolution et comparer leurs résultats au début et à la fin de la période.

La passation des tests d'évaluation des habiletés motrices peut comporter certains risques comme des chutes, de l'essoufflement et/ou des étourdissements. Ces risques sont toutefois négligeables et équivalents à ceux rencontrés lors des périodes d'éducation physique. En ce qui concerne les questionnaires, le fait de répondre à certaines questions peut entraîner certaines malaises, de l'inconfort ou de la gêne. Dans cette situation, l'enfant peut sauter la question, cesser de répondre ou se retirer de l'étude. En cas de besoin, une liste de ressources est fournie à la section 9 de ce formulaire.

#### **5. CONFIDENTIALITÉ DES DONNÉES**

Les personnes ayant accès aux données recueillies, c'est-à-dire les responsables du projet, les évaluateurs faisant passer les tests et les questionnaires ainsi que les autres chercheurs auront signé une déclaration d'honneur avant le début du projet. Ce document les engage à garder les données et les informations recueillies confidentielles et à conserver l'identité des participants anonymes.

Une fois les données recueillies, les documents papier et numériques incluant les enregistrements seront gardés dans un classeur sécurisé dans le bureau du directeur de recherche à l'UQAC pendant 7 ans et ensuite toutes les données seront détruites. S'il y a des données reçues par courriel et conservées en format électronique, celles-ci seront conservées et détruites de la même manière que les autres données. De plus, une fois les données téléchargées et imprimées, les courriels seront supprimés. L'identité des participants sera remplacée par un code lors de la compilation des données pour conserver l'anonymat des participants. Par conséquent, les données compilées et traitées seront anonymisées de façon irréversible. La diffusion des résultats de l'étude par des illustrations tirées des dessins, par des tableaux ou autres moyens de diffusion respectera l'anonymat et la confidentialité des données.

Il est à noter que les données recueillies, et anonymisées, pourront éventuellement être réutilisées pour d'autres projets par notre équipe de recherche ou par d'autres organisations qui en feraient la demande et qui seront eux-mêmes tenus à la confidentialité ainsi que d'obtenir une certification éthique pour leur projet.

Malgré que la confidentialité est respectée dans ce projet de recherche, la loi peut obliger le chercheur à révéler certaines informations à des tiers, par exemple, signaler un cas d'abus, toute situation susceptible de porter atteinte à un mineur en vertu de la Loi sur la protection de la jeunesse ou toute autre situation de compromission.

## **6. PARTICIPATION VOLONTAIRE ET DROIT DE RETRAIT**

La participation à ce projet de recherche est volontaire. Votre enfant est donc libre de refuser d'y participer. Il est à noter que, même si vous acceptez qu'il participe, votre enfant peut en tout temps refuser d'y participer, de son plein gré, et sans aucun préjudice.

Vous-même pouvez également retirer votre enfant de ce projet, tout au long du programme, jusqu'à la deuxième période d'évaluation, sans avoir à donner aucune raison, en faisant connaître cette décision au chercheur responsable du projet, et ce, sans qu'il y n'ait aucun préjudice. Dans ce cas, toutes les données recueillies seront détruites.

Après la deuxième période d'évaluation (à la fin du programme de yoga) et la compilation des données, un participant pourra se retirer. Par contre, ses données ne pourront pas être retirées puisque la liste des codes sera détruite et le lien entre l'identité de l'enfant et ses données ne pourra plus être fait.

## **7. INDEMNITÉ COMPENSATOIRE**

Il n'y a pas de compensation ou de rémunération prévue dans ce projet de recherche. Par contre, tous les enfants du groupe expérimental se verront offrir un tapis de yoga à la fin du projet afin de les remercier de leur participation. Tous les enfants du groupe expérimental pourront, s'ils le souhaitent, recevoir ce tapis, peu importe qu'ils aient consenti ou non à participer au projet de recherche jusqu'à la fin.

## **8. PERSONNES-RESSOURCES**

Si vous avez des questions concernant le projet de recherche ou si vous éprouvez un problème que vous croyez relié à la participation de votre enfant au programme de recherche, vous pouvez communiquer avec l'un des deux coresponsables du projet de recherche aux coordonnées suivantes :

Jacques Cherblanc, PhD

Professeur au Département des sciences humaines et sociales de l'Université du Québec à Chicoutimi

Courriel : [jcherbla@uqac.ca](mailto:jcherbla@uqac.ca)

Téléphone : (418) 545-5011 poste 5339

Christiane Bergeron-Leclerc, PhD

Professeure au Département des sciences humaines et sociales de l'Université du Québec à Chicoutimi

Courriel : [cblecler@uqac.ca](mailto:cblecler@uqac.ca)

Téléphone : (418) 545-5011 poste 4230

Pour toute question d'ordre éthique concernant votre participation à ce projet de recherche, vous pouvez communiquer avec la coordonnatrice du Comité d'éthique de la recherche aux coordonnées suivantes: 418-545-5011 poste4704 ou [cer@uqac.ca](mailto:cer@uqac.ca).



## 9. LISTE DE RESSOURCES DE SOUTIEN

Il n'y a pas de risque particulier associé à ce projet. Toutefois, si en cours de projet vous sentez le besoin de discuter avec un intervenant, voici une liste de ressources potentielles.

- Ressources offertes par l'école :
  - Catherine Salesse-Gauthier, Travailleuse sociale. Téléphone : 418-290-3592
  - Stéphanie Harvey, Travailleuse sociale. Téléphone : 581-683-8765
- Info-Santé et Info-Social :
  - Numéro de téléphone : 811
- Tel-Aide Saguenay-Lac-Saint-Jean :
  - Numéro de téléphone : 418-695-2433 ou sans frais 1-888-600-2433
  - Heure d'ouverture : Tous les jours de la semaine, de 16h à minuit
- Centre jeunesse du Saguenay-Lac-Saint-Jean :
  - Numéro de téléphone : 418-549-4853
  - Adresse : 1109, rue Bégin, Chicoutimi, Qc., G7H 4P1
- CLSC de Chicoutimi :
  - Numéro de téléphone : 418-543-2221
  - Adresse : 411, rue de l'Hôtel Dieu, Chicoutimi, Qc., G7H 7Z5

Heure d'ouverture : lundi au vendredi = ouvert de jour et de nuit / samedi et dimanche = fermé

## COPIE DU PARTICIPANT / ÉCOLE DU SAGUENAY

### 10. CONSENTEMENT DU PARTICIPANT

*J'ai pris connaissance du formulaire d'information et de consentement et je comprends suffisamment bien le projet pour que mon consentement soit éclairé. Je suis satisfait du temps que j'ai eu pour prendre ma décision et pour poser des questions, auquel cas je suis satisfait des réponses obtenues. Je comprends que je suis libre d'accepter de participer et que mon enfant pourra se retirer en tout temps de la recherche si moi ou lui le désire, sans aucun préjudice ni justification de ma part ou de la sienne. Je conserve une copie signée et datée du présent formulaire d'information et de consentement.*

☐ Je **consens** à ce que mon enfant participe à ce projet de recherche aux conditions qui y sont énoncées. ☐ Je **consens** également à compléter les questionnaires qui me sont adressés en tant que parent.

☐ Je **ne consens pas** à ce que mon enfant participe à ce projet de recherche aux conditions qui y sont énoncées. Je **ne consens pas** à compléter les questionnaires qui me sont adressés en tant que parent.

#### **Consentement à être recontacté par l'équipe de recherche :**

*Je consens à ce que l'équipe de recherche me contacte au mois de mai 2018 afin de me proposer de participer à une entrevue semi-dirigée. Un nouveau formulaire d'information et de consentement me sera alors proposé et je serai libre d'accepter ou non de participer à une entrevue semi-dirigée. Mes coordonnées sont : \_\_\_\_\_*

#### **Note importante :**

**Peu importe votre réponse, veuillez signer et retourner (dans l'enveloppe fournie et dans le sac à dos de votre enfant) la section 12 de ce formulaire et conserver toutes les autres pages. Ce formulaire de consentement doit être signé et remis à la date suivante : Vendredi 2 mars 2018.**

\_\_\_\_\_  
Nom en lettre carrée du participant ENFANT

\_\_\_\_\_  
Signature du participant ENFANT

\_\_\_\_\_  
Date

\_\_\_\_\_  
Nom en lettre carrée du participant PARENT/TUTEUR LÉGAL

\_\_\_\_\_  
Signature du participant PARENT/TUTEUR LÉGAL

\_\_\_\_\_  
Date

Numéro de classe de l'enfant : \_\_\_\_\_

**Signature de la personne qui a obtenu le consentement si différent du chercheur responsable du projet de recherche. J'ai expliqué au sujet de recherche les termes du présent formulaire d'information et de consentement et j'ai répondu aux questions qu'il m'a posées.**

---

Nom en lettre carrée de la personne qui obtient le consentement

---

Signature de la personne qui obtient le consentement

Date

**Signature et engagement du chercheur responsable du projet**

*Je certifie qu'un membre autorisé de l'équipe de recherche a expliqué au participant les termes du formulaire, qu'il a répondu à ses questions et qu'il lui a clairement indiqué qu'il pouvait à tout moment mettre un terme à sa participation, et ce, sans préjudice. Je m'engage, avec l'équipe de recherche, à respecter ce qui a été convenu au formulaire d'information et de consentement et à en remettre une copie signée au sujet de recherche.*

Jacques CHERBLANC

---

Nom en lettre carrée du chercheur responsable de l'étude



19-02-2018

---

Signature du chercheur responsable de l'étude

Date

## COPIE DE L'ÉQUIPE DE RECHERCHE / ÉCOLE DU SAGUENAY

### 11. CONSENTEMENT DU PARTICIPANT

*J'ai pris connaissance du formulaire d'information et de consentement et je comprends suffisamment bien le projet pour que mon consentement soit éclairé. Je suis satisfait du temps que j'ai eu pour prendre ma décision et pour poser des questions, auquel cas je suis satisfait des réponses obtenues. Je comprends que je suis libre d'accepter de participer et que mon enfant pourra se retirer en tout temps de la recherche si moi ou lui le désire, sans aucun préjudice ni justification de ma part ou de la sienne. Je conserve une copie signée et datée du présent formulaire d'information et de consentement.*

☐ *Je **consens** à ce que mon enfant participe à ce projet de recherche aux conditions qui y sont énoncées. Je **consens** également à compléter les questionnaires qui me sont adressés en tant que parent.*

☐ *Je **ne consens pas** à ce que mon enfant participe à ce projet de recherche aux conditions qui y sont énoncées. Je **ne consens pas** à compléter les questionnaires qui me sont adressés en tant que parent.*

☐ **Consentement à être recontacté par l'équipe de recherche pour une entrevue :**

*Je **consens** à ce que l'équipe de recherche me contacte au mois de mai 2018 afin de me proposer de participer à une entrevue semi-dirigée. Un nouveau formulaire d'information et de consentement me sera alors proposé et je serai libre d'accepter ou non de participer à cette entrevue semi-dirigée. Mes coordonnées sont : \_\_\_\_\_*

#### **Note importante :**

**Peu importe votre réponse, veuillez signer et retourner (dans l'enveloppe fournie et dans le sac à dos de votre enfant) la présente page de ce formulaire et conserver toutes les autres pages. Ce formulaire de consentement doit être signé et remis à la date suivante : Vendredi 2 mars 2018.**

---

Nom en lettre carrée du participant ENFANT

---

Signature du participant ENFANT

Date

---

Nom en lettre carrée du participant PARENT/TUTEUR LÉGAL

---

Signature du participant PARENT/TUTEUR LÉGAL

Date

Numéro de classe de l'enfant : \_\_\_\_\_

**Signature de la personne qui a obtenu le consentement si différent du chercheur responsable du projet de recherche. J'ai expliqué au sujet de recherche les termes du présent formulaire d'information et de consentement et j'ai répondu aux questions qu'il m'a posées.**

---

Nom en lettre carrée de la personne qui obtient le consentement

---

Signature de la personne qui obtient le consentement

Date

**Signature et engagement du chercheur responsable du projet**

*Je certifie qu'un membre autorisé de l'équipe de recherche a expliqué au participant les termes du formulaire, qu'il a répondu à ses questions et qu'il lui a clairement indiqué qu'il pouvait à tout moment mettre un terme à sa participation, et ce, sans préjudice. Je m'engage, avec l'équipe de recherche, à respecter ce qui a été convenu au formulaire d'information et de consentement et à en remettre une copie signée au sujet de recherche.*

Jacques CHERBLANC

---

Nom en lettre carrée du chercheur responsable de l'étude



19-02-2018

---

Signature du chercheur responsable de l'étude

Date

## **ANNEXE 5 – QUESTIONNAIRE ADMINISTRÉ AUPRÈS DES ÉLÈVES**

<b>Mise en place et évaluation d'un programme de yoga auprès d'enfants d'âge primaire</b> <b>Questionnaire pour les enfants</b>
--

Date : \_\_\_\_\_

Code de l'enfant : \_\_\_\_\_

Ce questionnaire comprend 62 questions qui visent à mieux te connaître. Je t'invite à répondre à chacune des questions en m'indiquant, la réponse qui correspond le mieux à ta situation. Je te rappelle qu'il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses. Si jamais certaines questions ne sont pas claires, n'hésite pas à m'aviser, je pourrai t'aider à mieux la comprendre. Enfin, je tiens à te dire que tout ce que tu me diras restera entre nous, ni tes parents, ni tes enseignants, ni tes amis ne seront informés de tes réponses.

### Partie 1 : informations générales

*Dans un premier temps, j'ai quelques questions générales à te poser*

1- Tu es :

☐ Une fille ☐ Un garçon ☐ Autre : \_\_\_\_\_

2- Quel âge as-tu ?

☐ Une fille ☐ Un garçon ☐ Autre : \_\_\_\_\_

3- En quelle année es-tu ?

☐ 1<sup>re</sup> année ☐ 2<sup>ème</sup> année ☐ 3<sup>ème</sup> année : \_\_\_\_\_

4- Avec qui habites-tu ? \_\_\_\_\_

5- As-tu des frères et sœurs ?

☐ Oui (combien) : \_\_\_\_\_

☐ Non

6- Quelle est ta matière préférée à l'école ? \_\_\_\_\_

### Partie 2 : appréciation de l'expérience scolaire

*Maintenant, j'aimerais savoir ce que tu penses de l'école.*

	Pas du tout	Un peu	Moy en	Beaucoup
7- Est-ce que tu aimes l'école ?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8- Quand tu te lèves le matin, est-ce que tu es content de venir à l'école ?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9- Quand tu vas à l'école, aimes-tu ça apprendre des choses nouvelles comme lire et écrire?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10- Est-ce que tu as hâte de voir les autres enfants de ta classe le matin quand tu te rends à l'école?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11- Est-ce que tu aimes jouer avec les autres enfants à l'école ?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

### Partie 3 : perception de soi et des autres

*Maintenant je vais te lire des phrases qui concernent ta perception de toi-même et des autres. J'aimerais que tu me dises si tu es en accord ou non avec ces affirmations en me répondant par oui ou par non.*

	<b>O UI</b>	<b>NO N</b>
12- J'aimerais être plus jeune	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13- Les garçons et les filles aiment jouer avec moi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14- J'abandonne habituellement quand mon travail scolaire est trop difficile	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15- Mes parents ne se fâchent jamais contre moi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16- Je n'ai que quelques amis	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17- J'ai beaucoup de plaisir avec mes parents	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18- Je suis content/e d'être un garçon/une fille	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19- Je ne réussis pas à l'école	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20- Mes parents me font sentir que je ne suis pas assez bon/ne	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21- Habituellement, je ne réussis pas quand j'essaie de faire des choses importantes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22- Je suis heureux/heureuse la plupart du temps	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23- Je n'ai jamais rien pris qui ne m'appartenait pas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24- J'ai souvent honte de moi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25- La plupart des garçons et des filles sont plus habiles que moi dans les sports et les jeux	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26- J'ai souvent l'impression d'être bon/ne à rien	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27- La plupart des garçons et des filles sont plus intelligents que moi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28- Mes parents ne m'aiment pas parce que je ne suis pas assez bon/ne	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
29- J'aime tous les gens que je connais	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
30- Je suis aussi heureux/heureuse que la plupart des garçons et des filles	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
31- La plupart des filles et des garçons sont meilleures que moi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
32- J'aime jouer avec des enfants plus jeunes que moi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
33- J'ai souvent envie d'abandonner l'école	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
34- Je peux faire les choses aussi bien que les autres garçons et filles	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
35- Si je le pouvais, je changerais beaucoup de choses à mon sujet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
36- Il m'arrive souvent de penser à m'enfuir de la maison	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
37- Je ne m'inquiète jamais de rien	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
38- Je dis toujours la vérité	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
39- Mon/ma professeur/e pense que je ne suis pas assez bon/ne	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
40- Mes parents pensent que je suis un/e raté/e	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
41- Je suis souvent inquiet/inquiète	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



## Partie 4 : sommeil et somnolence

Maintenant, je vais te poser des questions sur ton sommeil. Pour chacune des questions, choisis la réponse qui correspond le plus à ta situation.

	Jamais	Rarement	Parfois	Souvent	Toujours
42- Est-ce qu'il t'arrive de t'endormir pendant les heures de classe?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
43- Est-ce qu'il t'arrive de te sentir endormi pendant que tu fais tes devoirs?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
44- Es-tu habituellement en forme pendant la journée?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
45- Est-ce que ça t'arrive d'être fatigué ou de mauvaise humeur pendant la journée?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
46- Est-ce que ça t'arrive d'avoir de la difficulté à te lever le matin?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
47- T'arrive-t-il de te rendormir après que quelqu'un t'ait réveillé le matin?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
48- As-tu besoin que quelqu'un te réveille le matin?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
49- T'arrive-t-il souvent de penser que tu as besoin de plus de sommeil?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

50- Habituellement, vers quelle heure fermes-tu la lumière pour dormir (ex. 22h15)?

A) La semaine (du dimanche au jeudi) : \_\_\_\_\_h\_\_\_\_\_min

B) Le week-end (vendredi et samedi) : \_\_\_\_\_h\_\_\_\_\_min

51- Vers quelle heure te réveilles-tu habituellement ?

1. La semaine (du lundi au vendredi) : \_\_\_\_\_h\_\_\_\_\_min

2. Le week-end (samedi et dimanche) : \_\_\_\_\_h\_\_\_\_\_min

52- As-tu de la difficulté à t'endormir?

- ☐ Jamais
- ☐ Rarement (quelques fois par année)
- ☐ Parfois (une à quatre fois par mois)
- ☐ Souvent (plus d'une fois par semaine)
- ☐ Je ne sais pas

53- Fais-tu des siestes pendant la journée ?

- ☐ Jamais
- ☐ Rarement (quelques fois par année)
- ☐ Parfois (une à quatre fois par mois)
- ☐ Souvent (plus d'une fois par semaine)

54- Fais-tu des siestes pendant la journée ?

- ☐ Jamais
- ☐ Rarement (quelques fois par année)
- ☐ Parfois (une à quatre fois par mois)
- ☐ Souvent (plus d'une fois par semaine)

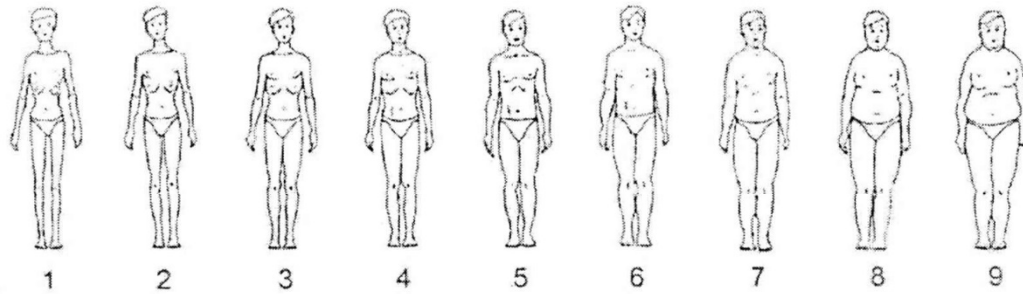
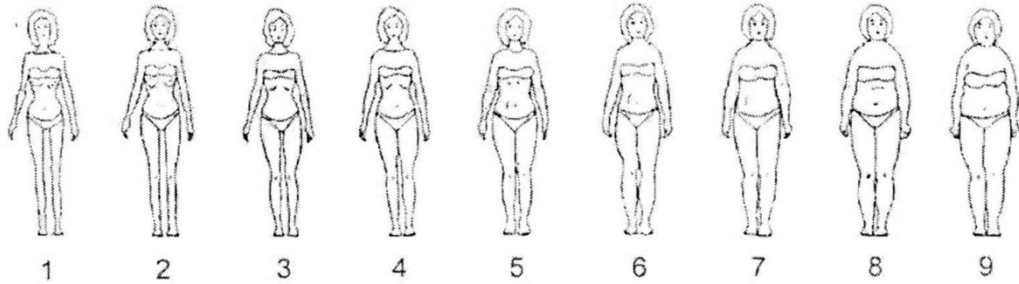
55- Combien de fois te réveilles-tu la nuit habituellement ?

- ☐ Je ne me réveille pas habituellement
- ☐ 1 à 2 fois par nuit
- ☐ 3 fois et plus

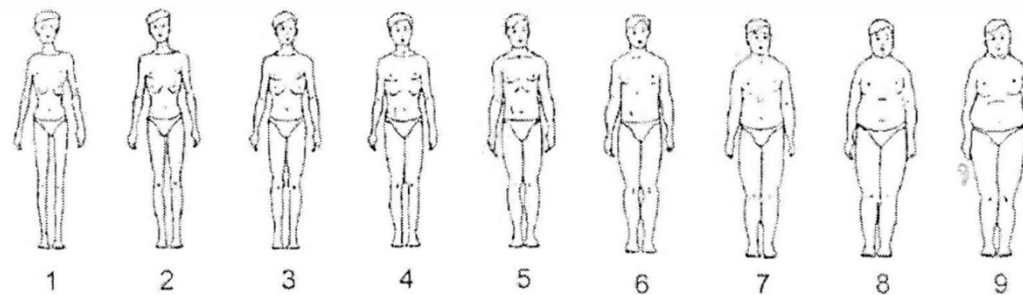
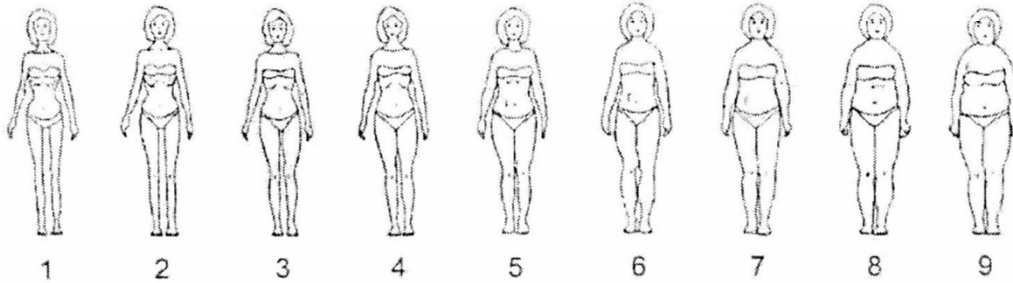
## Partie 5 : perception corporelle

Les prochaines questions (56 et 57) portent sur la façon dont tu te perçois et comment tu aimerais être.

a) Vis-à-vis les figures de ton sexe, encercle le chiffre qui correspond le mieux à ton apparence actuelle.



b) Vis-à-vis les figures de ton sexe, encercle le chiffre qui correspond le mieux à comment tu aimerais être.



## Partie 6 : gestion des émotions

*Enfin, je vais te poser des questions sur la gestion des émotions. Pour chacune des questions, positionnes-toi sur une échelle de 1 (la phrase écrite ne te correspond pas du tout ou que tu ne réagis jamais de cette façon) à 5 (tu te reconnais tout à fait dans ce qui est décrit ou que cela t'arrive très souvent).*

	1	2	3	4	5
58- Je retrouve facilement mon calme après avoir vécu un évènement difficile.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
59- Quand je suis triste il m'est facile de me remettre de bonne humeur.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
60- Je trouve difficile de gérer mes émotions.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
61- Quand je suis en colère, je peux facilement me calmer.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
62- Lorsque je suis face à une situation stressante, j'arrive à me calmer par moi-même.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

## **ANNEXE 6 – QUESTIONNAIRE ADMINISTRÉ AUPRÈS DES PARENTS**

**Mise en place et évaluation d'un programme de yoga auprès d'enfants d'âge primaire**  
**Questionnaire pour les parents**

Date : \_\_\_\_\_  
Code de l'enfant : \_\_\_\_\_  
Code du parent : \_\_\_\_\_

Ce questionnaire comprend 46 questions divisées en trois parties : 1-la première partie vise à recueillir des données sociodémographiques vous concernant, 2- la seconde vise à recueillir des informations sur votre enfant et 3- la troisième concerne le développement psychosocial de votre enfant. Nous vous invitons à répondre à chacune des questions en cochant le choix qui correspond le mieux à votre réalité. Nous vous rappelons qu'il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses. N'hésitez pas à demander de l'aide à l'équipe de recherche si vous en ressentez le besoin.

**Partie 1 : données sociodémographiques vous concernant**

1. Vous êtes :  
☐ Une femme ☐ Un homme ☐ Autre : \_\_\_\_\_
2. Vous faites partie du groupe suivant :  
☐ 18-34 ans ☐ 35-44 ans ☐ 45-54 ans ☐ 55-64 ans ☐ 65-74 ans ☐ 75 ans et +
3. Vous êtes :  

<input type="checkbox"/> Célibataire	<input type="checkbox"/> Marié(e)
<input type="checkbox"/> Séparé(e)	<input type="checkbox"/> Conjoint(e) de fait
<input type="checkbox"/> Veuf(veuve)	<input type="checkbox"/> Divorcé(e)
4. Lequel de ces types de famille correspond le plus à votre situation actuelle :  
☐ Famille biparentale intacte  
☐ Famille monoparentale  
☐ Famille recomposée  
☐ Autre type de famille : \_\_\_\_\_
5. Combien d'enfants avez-vous ? \_\_\_\_\_
6. Combien de ces enfants fréquentent l'école? \_\_\_\_\_
7. Le plus haut niveau de scolarité que vous avez complété est :  
☐ Diplôme d'études secondaires (DES)  
☐ Diplôme d'études professionnelles (DEP)  
☐ Attestation d'études collégiales (AEC)  
☐ Diplôme d'études collégiales (DEC)  
☐ Baccalauréat  
☐ Maîtrise  
☐ Doctorat  
☐ Autre (précisez) : \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

8. Votre statut au Canada est:

- ☐ Citoyen canadien
- ☐ Résident permanent
- ☐ Demandeur de statut de réfugié
- ☐ Travailleur étranger temporaire
- ☐ Étudiant international
- ☐ Autochtone (précisez) : \_\_\_\_\_
- ☐ Autre (précisez) : \_\_\_\_\_

9. Votre situation professionnelle actuelle est la suivante :

- ☐ Étudiant(e)
- ☐ Travailleur(e) à temps plein
- ☐ Travailleur(e) à temps partiel
- ☐ En congé de maladie
- ☐ En congé parental
- ☐ Bénévole
- ☐ Personne tenant maison
- ☐ Autre :

\_\_\_\_\_

10. Votre principale source de revenu est :

- ☐ Aucun revenu
- ☐ Revenus d'emploi
- ☐ Prestations d'aide sociale
- ☐ Prestations d'assurance-emploi (chômage)
- ☐ Rente d'invalidité
- ☐ Rente de retraite
- ☐ Autre (précisez) :

\_\_\_\_\_

11. Quelle est votre appartenance religieuse ou spirituelle?

- ☐ Religieux
- ☐ Spirituel, mais non religieux
- ☐ Aucune de ces réponses

Si vous avez indiqué « religieux » ou « spirituel, mais non religieux », veuillez répondre aux questions 12 et 13, sinon veuillez passer à la question 14.

12. Quelle est votre appartenance religieuse ou spirituelle ?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

13. Dans quelle mesure avez-vous des pratiques religieuses ou spirituelles ?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Veuillez passer à la question 15.

14. Y a-t-il une vision du monde particulière que vous essayez de transmettre à vos enfants ?

☐ Oui (précisez) :

---

☐ Non

**Partie 2 : données sociodémographiques concernant votre enfant**

15. Qui êtes-vous par rapport à l'enfant qui fait partie de l'étude ?

☐ Mère ☐ Père ☐ Tuteur légal ☐ Autre : \_\_\_\_\_

16. Votre enfant est : ☐ Une fille ☐ Un garçon ☐ Autre : \_\_\_\_\_

17. Quel est l'âge de votre enfant ? \_\_\_\_\_

18. Quel est le niveau scolaire de votre enfant ? ☐ 1<sup>re</sup> année ☐ 2<sup>ième</sup> année ☐ 3<sup>ième</sup> année

19. Votre enfant a-t-il une conditions médicale particulière (diagnostiquée ou non) ?

☐ Oui (précisez)

---

---

☐ Non

20. Quelles sont les principales forces de votre enfant ?

---

---

21. Quelles sont les principales limites de votre enfant ?

---

---

22. Votre enfant avait-il déjà pratiqué le yoga avant la mise sur pieds du programme à l'École?

☐ Oui (précisez) :

---

---

☐ Non



### Partie 3 : développement psychosocial de votre enfant

Cette section comprend 24 questions. Veuillez, pour chacune des questions, situer votre enfant sur une échelle allant de 1 (ne lui ressemble pas du tout) à 7 (lui ressemble tout à fait).

Votre enfant :	Ne ressemble pas du tout	Un peu	Un peu plus	Moyennement	Un peu plus	Beaucoup	Ressemble tout à fait
23. Fait bon ménage avec d'autres enfants	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24. Est admiré et recherché par d'autres enfants	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25. Développe des relations sincères et intimes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26. Est ouvert et franc	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27. Protège les autres	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28. A conscience des sentiments d'autrui, montre de l'empathie	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
29. A tendance à donner, à prêter et à partager	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
30. Est plein de ressources pour initier des activités	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
31. Tend à devenir rigide et répétitif ou fêlé sous l'influence de stress	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
32. Est curieux et explorateur, désireux d'apprendre, avide de nouvelles expériences	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
33. A de rapides changements d'humeur; émotivement instable	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
34. Devient fortement impliqué dans ce qu'il fait	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
35. Semble se sentir indigne, pense qu'il est mauvais	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
36. Est facilement offensé, sensible au ridicule ou à la critique	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
37. A tendance à être soupçonneux et méfiant envers les autres	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

38. S'affirme	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
39. Est confiant, sûr de lui	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
40. Est compétent, adroit, habile	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
41. Ses réactions émotives sont inadéquates, insuffisantes ou hors contexte	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
42. A tendance à bouder, à gémir ou à pleurnicher	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
43. Réagit fortement aux frustrations mineures, est facilement irrité	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
44. Est créateur dans sa perception et sa pensée, au travail et au jeu	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
45. A l'imagination fertile	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
46. Est une victime facile pour les autres enfants, devient le bouc émissaire	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**ANNEXE 7 – QUESTIONNAIRE ADMINISTRÉ AUPRÈS DES  
ENSEIGNANTES**

<b>Mise en place et évaluation d'un programme de yoga auprès d'enfants d'âge primaire</b> <b>Questionnaire pour les enseignants</b>
--

Date : \_\_\_\_\_  
Code de l'enfant : \_\_\_\_\_  
Code de l'enseignant : \_\_\_\_\_

Ce questionnaire 37 questions divisées en deux parties : 1-la première partie vise à recueillir des données sociodémographiques vous concernant, 2- la seconde concerne le développement psychosocial de vos élèves. Cette deuxième section doit être complétée pour chacun des élèves participant à l'étude.

Nous vous invitons à répondre à chacune des questions en cochant le choix qui correspond le mieux à la réalité. Nous vous rappelons qu'il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses. N'hésitez pas à demander de l'aide à l'équipe de recherche si vous en ressentez le besoin.

**Partie 1 : données sociodémographiques vous concernant**

- 1- Vous êtes :  
☐ Une femme    ☐ Un homme    ☐ Autre : \_\_\_\_\_
- 2- Vous faites partie du groupe suivant :  
☐ 18-34 ans    ☐ 35-44 ans    ☐ 45-54 ans    ☐ 55-64 ans    ☐ 65-74 ans    ☐ 75 ans et +
- 3- Vous êtes :  

<input type="checkbox"/> Célibataire	<input type="checkbox"/> Marié(e)
<input type="checkbox"/> Séparé(e)	<input type="checkbox"/> Conjoint(e) de fait
<input type="checkbox"/> Veuf(veuve)	<input type="checkbox"/> Divorcé(e)
- 4- Votre statut au Canada est:  
☐ Citoyen canadien  
☐ Résident permanent  
☐ Demandeur de statut de réfugié  
☐ Travailleur étranger temporaire  
☐ Étudiant international  
☐ Autochtone (précisez) : \_\_\_\_\_  
☐ Autre (précisez) : \_\_\_\_\_
- 5- Le plus haut niveau de scolarité que vous avez complété est :  
☐ Diplôme d'études secondaires (DES)  
☐ Diplôme d'études professionnelles (DEP)  
☐ Attestation d'études collégiales (AEC)  
☐ Diplôme d'études collégiales (DEC)  
☐ Baccalauréat  
☐ Maîtrise  
☐ Doctorat  
☐ Autre (précisez) : \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

6- Depuis combien d'année exercez-vous la profession d'enseignant ?  
\_\_\_\_\_

7- Votre situation professionnelle actuelle est la suivante :

- ☐ Travailleur(e) à temps plein
- ☐ Travailleur(e) à temps partiel

8- En quelle année avez-vous été embauchée à l'école? \_\_\_\_\_

9- Vous être enseignant auprès des élèves de : ☐ 1<sup>re</sup> année ☐ 2<sup>ième</sup> année ☐ 3<sup>ième</sup> année

10- Quelle est votre appartenance religieuse ou spirituelle?

- ☐ Religieux
- ☐ Spirituel, mais non religieux
- ☐ Aucune de ces réponses

Si vous avez indiqué « religieux » ou « spirituel, mais non religieux », veuillez répondre aux questions 11 et 12, sinon veuillez passer à la question 13.

11- Quelle est votre appartenance religieuse ou spirituelle ?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

12- Dans quelle mesure avez-vous des pratiques religieuses ou spirituelles ?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Veuillez passer à la question 14.

13- Y a-t-il une vision du monde particulière que vous essayez de transmettre à vos élèves ?

☐ Oui (précisez) :

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

☐ Non

14- Aviez-vous déjà pratiqué le yoga avant la mise sur pieds du programme à l'École?

☐ Oui (précisez) :

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

☐ Non

## Partie 2 : développement psychosocial de l'élève

Cette section comprend 24 questions. Veuillez, pour chacune des questions, situez l'élève sur une échelle allant de 1 (ne lui ressemble pas du tout) à 7 (lui ressemble tout à fait).

Code de l'élève : _____							
Cet élève :	Ne ressemble pas du tout	Un peu	Un peu plus	Moyennement	Un peu plus	Beaucoup	Ressemble tout à fait
14. Fait bon ménage avec d'autres enfants	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. Est admiré et recherché par d'autres enfants	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. Développe des relations sincères et intimes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17. Est ouvert et franc	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18. Protège les autres	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19. A conscience des sentiments d'autrui, montre de l'empathie	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20. A tendance à donner, à prêter et à partager	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21. Est plein de ressources pour initier des activités	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22. Tend à devenir rigide et répétitif ou fié sous l'influence de stress	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23. Est curieux et explorateur, désireux d'apprendre, avide de nouvelles expériences	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24. A de rapides changements d'humeur; émotivement inconstant	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25. Devient fortement impliqué dans ce qu'il fait	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26. Semble se sentir indigne, pense qu'il est mauvais	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

27. Est facilement offensé, sensible au ridicule ou à la critique	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28. A tendance à être soupçonneux et méfiant envers les autres	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
29. S'affirme	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
30. Est confiant, sûr de lui	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
31. Est compétent, adroit, habile	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
32. Ses réactions émotives sont inadéquates, insuffisantes ou hors contexte	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
33. A tendance à boudier, à gémir ou à pleurnicher	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
34. Réagit fortement aux frustrations mineures, est facilement irrité	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
35. Est créateur dans sa perception et sa pensée, au travail et au jeu	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
36. A l'imagination fertile	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
37. Est une victime facile pour les autres enfants, devient le bouc émissaire	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**ANNEXE 8 – FICHE HEBDOMADAIRE  
(À COMPLÉTER PAR LES ENSEIGNANTES TITULAIRES)**



<p align="center"><b>Mise place et évaluation d'un programme de yoga auprès d'enfants d'âge primaire</b></p> <p align="center"><b>Fiche hebdomadaire</b></p>
--

### Fiche hebdomadaire

Code du participant :	_____
Semaine :	_____

[illegible]

## **ANNEXE 9 – GRILLE D'OBSERVATION EN MILIEU SCOLAIRE**

**Mise en place et évaluation d'un programme de yoga  
auprès d'enfants d'âge primaire**

**Grille d'observation des séances de yoga**

**Une heure : 15 minutes pré-séance, ½ heure séance et 15 minutes post-séance**

Date : _____	Présences : _____
Heure : _____	Absences : _____
Respect du plan de cours de yoga : <input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Non	
Précisez les changements :	

**1. Situation avant le cours de yoga (ambiance générale de la classe)**

<b>Calme et silence</b>			
<input type="checkbox"/> Pas du tout	<input type="checkbox"/> Un peu	<input type="checkbox"/> Passablement	<input type="checkbox"/> Beaucoup
<b>Comportements observables :</b>			

<b>Tensions/conflits entre les élèves</b>			
<input type="checkbox"/> Pas du tout	<input type="checkbox"/> Un peu	<input type="checkbox"/> Passablement	<input type="checkbox"/> Beaucoup
<b>Comportements observables :</b>			

<b>Temps pour prendre sa place</b>			
<input type="checkbox"/> Très rapide	<input type="checkbox"/> Assez rapide	<input type="checkbox"/> Assez lent	<input type="checkbox"/> Très lent
<b>Comportements observables :</b>			

Attention/écoute envers l'enseignant			
<input type="checkbox"/> Totale	<input type="checkbox"/> Partielle	<input type="checkbox"/> Minimale	<input type="checkbox"/> Aucune
<b>Comportements observables :</b>			

## 2. Situation pendant le cours de yoga :

Calme et silence			
<input type="checkbox"/> Pas du tout	<input type="checkbox"/> Un peu	<input type="checkbox"/> Passablement	<input type="checkbox"/> Beaucoup
<b>Comportements observables :</b>			

Tensions/conflits entre les élèves			
<input type="checkbox"/> Pas du tout	<input type="checkbox"/> Un peu	<input type="checkbox"/> Passablement	<input type="checkbox"/> Beaucoup
<b>Comportements observables :</b>			

Attention/écoute envers le professeur de yoga			
<input type="checkbox"/> Pas du tout	<input type="checkbox"/> Un peu	<input type="checkbox"/> Passablement	<input type="checkbox"/> Beaucoup
<b>Comportements observables :</b>			

Application/respect des consignes données par le professeur de yoga			
<input type="checkbox"/> Pas du tout	<input type="checkbox"/> Un peu	<input type="checkbox"/> Passablement	<input type="checkbox"/> Beaucoup
<b>Comportements observables :</b>			


<b>Efforts des élèves</b>			
<input type="checkbox"/> Pas du tout	<input type="checkbox"/> Un peu	<input type="checkbox"/> Passablement	<input type="checkbox"/> Beaucoup
<b>Comportements observables :</b>			

<b>Équanimité (Absence de frustrations, de jugements envers soi et envers les autres)</b>			
<input type="checkbox"/> Pas du tout	<input type="checkbox"/> Un peu	<input type="checkbox"/> Passablement	<input type="checkbox"/> Beaucoup
<b>Comportements observables :</b>			

### 3. Situation avant le cours de yoga (ambiance générale de la classe)

<b>Calme et silence</b>			
<input type="checkbox"/> Pas du tout	<input type="checkbox"/> Un peu	<input type="checkbox"/> Passablement	<input type="checkbox"/> Beaucoup
<b>Comportements observables :</b>			

<b>Tensions/conflits entre les élèves</b>			
<input type="checkbox"/> Pas du tout	<input type="checkbox"/> Un peu	<input type="checkbox"/> Passablement	<input type="checkbox"/> Beaucoup
<b>Comportements observables :</b>			





**ANNEXE 10 – GUIDE D’ENTREVUE AVEC LES PARENTS  
(FIN DU PROGRAMME)**



<p style="text-align: center;"><b>Mise en place et évaluation d'un programme de yoga auprès d'enfants d'âge primaire</b></p> <p style="text-align: center;"><b>Guide d'entrevue avec les parents (fin du programme)</b></p>
---

## **Introduction**

Je vous remercie de participer à cette entrevue, qui vise à documenter votre point de vue au sujet des retombées du programme du yoga auquel votre enfant a participé dernièrement. L'entrevue devrait durer environ 45 minutes et elle sera enregistrée. Toutes les informations obtenues sont confidentielles et ne seront utilisées qu'aux fins de la recherche. Aucune information ne sera transmise à qui que ce soit en dehors de l'équipe de recherche. Votre participation est volontaire, vous pouvez donc demander à ce que l'entrevue soit arrêtée à tout moment ou encore refuser de répondre à des questions, et ce, sans avoir à vous justifier. Au cours de cette entrevue, nous aborderons les sujets suivants : un bref portrait de votre enfant et de votre famille, votre point de vue sur l'accueil du programme de yoga au sein de l'école de votre enfant, ainsi que les retombées que vous percevez à la suite de sa mise en œuvre. Nous terminerons par des questions visant à recueillir vos recommandations au sujet du programme.

## **A. Portrait de votre enfant**

1. À part le programme de yoga suivi à l'école, est-ce que votre enfant est impliqué dans d'autres programmes, interventions ou activités parascolaires? (si oui, pouvez-vous donner des précisions sur ces activités).
2. Comment qualifieriez-vous la relation que votre enfant entretient avec son école?
  - Les autres élèves
  - Les enseignants
  - La direction et les autres membres du personnel
3. Avez-vous d'autres informations que vous croyez pertinentes que vous aimeriez nous communiquer au sujet de votre enfant?

## **B. Accueil du programme de yoga au sein de l'école**

4. Comment avez-vous entendu parler du programme de yoga?
5. Quels sont les motifs qui vous ont poussé à inscrire votre enfant à ce programme?
6. Avez-vous hésité à inscrire votre enfant à ce programme? Si oui, quelles étaient les motifs liés à cette hésitation?
7. Si c'était à refaire, seriez-vous encore motivé à inscrire votre enfant à ce programme?
8. Qu'est-ce qui ferait en sorte que vous seriez davantage motivé à ce que votre enfant participe à un tel projet?
  - Avantages perçus
  - Être informé plus tôt
  - Frais à engager
  - Autre : préciser

9. Connaissez-vous des parents qui ont refusé d'inscrire leur enfant au programme de yoga? Selon vous, quels étaient leurs motifs?
10. En tant que parent, quels étaient vos attentes et vos besoins vis-à-vis le programme de yoga?
11. Selon vous, quelle est la pertinence de ce programme dans l'école?
12. Avez-vous d'autres informations que vous croyez pertinentes sur l'accueil du programme que vous aimeriez nous communiquer?

### **C. Satisfaction et retombées du programme de yoga**

13. Quelles sont vos premières réactions maintenant que le programme est terminé?
14. Votre enfant parlait-il des activités réalisées dans le programme de yoga à la maison?  
Si oui, quels sont les éléments qu'il semblait apprécier ou moins apprécier?
  - Les activités offertes
  - Les autres élèves qui y participaient
  - Le personnel impliqué
15. Comment évaluez-vous la satisfaction de votre enfant vis-à-vis le programme de yoga?
16. Entre le début et la fin du programme, avez-vous remarqué des changements chez votre enfant, dans ses comportements et ses habiletés?
  - Physiques
  - Sociaux
  - Psychologiques
  - Spirituelles : questions sur l'au-delà, sur Dieu, sur le sens de la vie, sur des religions, sur vos croyances, etc.
17. Entre le début et la fin du programme, avez-vous remarqué des changements chez votre enfant à la maison?
  - Ses relations avec vous et votre conjoint(e)
  - Ses relations avec ses frères et sœurs
  - Ses comportements et attitudes à la maison
18. Entre le début et la fin du programme, avez-vous remarqué des changements chez votre enfant en lien avec l'école?
  - Sa motivation à se rendre en classe
  - Son rendement scolaire
  - Ses relations avec ses camarades de classe
  - Ses relations avec son enseignant
19. Selon vous, quels ont été les effets du programme de yoga sur votre enfant?
20. Est-ce que des événements marquants sont survenus dans la vie de votre enfant depuis le début du programme de yoga? (ex. séparation, recomposition familiale, deuil)

21. Au final, quel est votre degré de satisfaction vis-à-vis le programme de yoga?
  - Éléments appréciés
  - Éléments moins appréciés
22. Aimeriez-vous que le programme de yoga soit reconduit dans votre école l'an prochain?
  - Si oui, quelles seraient vos recommandations?
  - Dans le cas contraire, pour quelles raisons croyez-vous que le programme ne devrait pas être reconduit?
23. Avez-vous d'autres informations que vous croyez pertinentes que vous aimeriez nous communiquer au sujet du programme?

**Merci beaucoup de votre participation!**

**ANNEXE 11 – GUIDE D’ENTREVUE AVEC LES  
ENSEIGNANTES (FIN DU PROGRAMME)**

<p style="text-align: center;"><b>Mise en place et évaluation d'un programme de yoga auprès d'enfants d'âge primaire</b></p> <p style="text-align: center;"><b>Guide d'entrevue avec les enseignants (fin du programme)</b></p>
---

## **Introduction**

Je vous remercie de participer à cette entrevue, qui vise à documenter votre point de vue au sujet des retombées du programme du yoga auquel les élèves de votre classe ont participé dernièrement. L'entrevue devrait durer environ 60 minutes et elle sera enregistrée. Toutes les informations obtenues sont confidentielles et ne seront utilisées qu'aux fins de la recherche. Aucune information ne sera transmise à qui que ce soit en dehors de l'équipe de recherche. Votre participation est volontaire, vous pouvez donc demander à ce que l'entrevue soit arrêtée à tout moment ou encore refuser de répondre à des questions, et ce, sans avoir à vous justifier.

Au cours de cette entrevue, nous aborderons les sujets suivants : un bref portrait de votre classe, votre point de vue sur l'accueil du programme de yoga au sein de l'école et de votre classe, ainsi que les retombées que vous percevez à la suite de sa mise en œuvre. Nous terminerons par des questions visant à recueillir vos recommandations au sujet du programme.

### **A. Portrait de votre classe**

1. Parlez-moi brièvement de votre classe
  - Nombre d'élèves, âges, sexes
  - Tempérament : qualités et défauts
  - Conditions particulières : diagnostics ou trait distinctifs
2. À part le programme de yoga suivi à l'école, est-ce que votre classe est impliquée dans d'autres programmes, interventions ou activités scolaires ou parascolaires? (si oui, des précisions sur ces activités.)
3. Comment qualifieriez-vous la relation que vos élèves entretiennent avec leur école?
  - Entre eux dans la classe
  - Avec les autres élèves de l'école
  - Avec vous et les autres enseignants
  - Avec la direction et les autres membres du personnel
4. Avez-vous d'autres informations que vous croyez pertinentes que vous aimeriez nous communiquer au sujet de votre enfant?

### **B. Accueil du programme de yoga au sein de l'école**

5. Comment avez-vous entendu parler du programme de yoga?
6. Quels sont les motifs qui vous ont poussé à accepter que les élèves de votre classe participent à ce programme?
7. Si c'était à refaire, seriez-vous encore motivé à ce que votre classe suive ce programme?

8. Qu'est-ce qui ferait en sorte que vous seriez davantage motivé à ce que votre classe participe à un tel projet?
  - Avantages perçus
  - Être informé plus tôt
  - Frais à engager
  - Autre : préciser
9. Connaissez-vous des parents qui ont refusé d'inscrire leur enfant au programme de yoga? Selon vous, quels étaient leurs motifs?
10. En tant qu'enseignant, quels étaient vos attentes et vos besoins vis-à-vis le programme de yoga?
11. Selon vous, quelle est la pertinence de ce programme dans l'école?
12. Avez-vous d'autres informations que vous croyez pertinentes sur l'accueil du programme que vous aimeriez nous communiquer?

### **C. Satisfaction et retombées du programme de yoga**

13. Quelles sont vos premières réactions maintenant que le programme est terminé?
  14. Vos élèves parlaient-ils des activités réalisées dans le programme de yoga en dehors du cours? Si oui, quels sont les éléments qu'ils semblaient apprécier ou moins apprécier?
    - a. Les activités offertes
    - b. Les autres élèves qui y participaient
    - c. Le personnel impliqué
  15. Vous-même, avez-vous fait des liens entre des situations en classe et les cours de yoga? Si oui, de quelle manière?
  16. Comment évaluez-vous la satisfaction de votre classe vis-à-vis le programme de yoga?
  17. Entre le début et la fin du programme, avez-vous remarqué des changements chez les élèves de votre classe, dans leurs comportements et habiletés?
    - a. Physiques
    - b. Sociaux
    - c. Psychologiques
    - d. Spirituelles (ex : questions sur l'au-delà, sur Dieu, sur le sens de la vie, sur des religions, sur vos croyances, etc.)
  18. Entre le début et la fin du programme, avez-vous remarqué des changements chez vos élèves en lien avec l'école?
    - a. Leur motivation à se rendre en classe
    - b. Leur rendement scolaire
    - c. Leurs relations avec leurs camarades de classe
    - d. Leurs relations avec vous
  19. Selon vous, quels ont été les effets du programme de yoga sur votre classe?

20. Est-ce que des événements marquants sont survenus dans la vie de vos élèves depuis le début du programme de yoga? (ex. échecs, harcèlement, séparation, recomposition familiale, deuil)
21. Au final, quel est votre degré de satisfaction vis-à-vis le programme de yoga?
  - a. Éléments appréciés
  - b. Éléments moins appréciés
22. Aimerez-vous que le programme de yoga soit reconduit dans votre école l'an prochain?
  - a. Si oui, quelles seraient vos recommandations?
  - b. Dans le cas contraire, pour quelles raisons croyez-vous que le programme ne devrait pas être reconduit?
23. Avez-vous d'autres informations que vous croyez pertinentes et que vous aimeriez nous communiquer au sujet du programme?

**Merci beaucoup de votre participation!**

**ANNEXE 12 – GUIDE D’ENTREVUE AVEC LA DIRECTION  
(FIN DE PROGRAMME)**



<p style="text-align: center;"><b>Mise en place et évaluation d'un programme de yoga auprès d'enfants d'âge primaire</b></p> <p style="text-align: center;"><b>Guide d'entrevue avec la direction (fin du programme)</b></p>
--

## **Introduction**

Je vous remercie de participer à cette entrevue, qui vise à documenter votre point de vue au sujet des conditions de mise en œuvre et des retombées du programme de yoga auquel les élèves de votre école ont participé dernièrement. L'entrevue devrait durer environ 60 minutes et elle sera enregistrée. Toutes les informations obtenues sont confidentielles et ne seront utilisées qu'aux fins de la recherche. Aucune information ne sera transmise à qui que ce soit en dehors de l'équipe de recherche. Votre participation est volontaire, vous pouvez donc demander à ce que l'entrevue soit arrêtée à tout moment ou encore refuser de répondre à des questions, et ce, sans avoir à vous justifier.

Au cours de cette entrevue, nous aborderons les sujets suivants : un bref portrait de votre école, votre point de vue sur l'accueil du programme de yoga au sein de l'école et les conditions de son implantation, ainsi que les retombées que vous percevez à la suite de sa mise en œuvre. Nous terminerons par des questions visant à recueillir vos recommandations au sujet du programme.

### **A. Portrait de votre école**

1. Parlez-moi brièvement de votre école
  - Caractéristiques des élèves (nombre, âges, sexes, traits distinctifs)
  - Caractéristiques des enseignants (nombre, âges, sexes, traits distinctifs)
  - Ambiance générale (relations entre les différents membres du personnel, avec les parents)
2. À part le programme de yoga, est-ce que votre école offre d'autres programmes, interventions ou activités scolaires ou parascolaires? (si oui, des précisions sur ces activités.)
3. Comment qualifieriez-vous la relation que vos élèves entretiennent avec leur école?
  - Entre eux
  - Avec les enseignants
  - Avec vous et les autres membres de la direction
  - Avec les autres membres du personnel
4. Avez-vous d'autres informations que vous croyez pertinentes que vous aimeriez nous communiquer au sujet de votre école?

### **B. Accueil et implantation du programme de yoga au sein de l'école**

5. Quels sont les motifs qui vous ont poussé à mettre en place un programme de yoga au sein de votre école?
6. Si c'était à refaire, seriez-vous encore motivé à ce que ce programme soit offert au sein de votre école?
7. En tant que membre de la direction, quels étaient vos attentes et vos besoins vis-à-vis le programme de yoga?

8. Comment a été accueillie l'implantation du programme de yoga dans votre école?
9. À votre connaissance, comment s'est déroulée la mise en œuvre du programme de yoga dans votre école?
  - Conditions facilitantes
  - Difficultés et obstacles rencontrés
10. Quelles sont les mesures que vous avez mises en place pour assurer le succès de l'implantation du programme de yoga dans votre école?
  - Ressources matérielles, financières et humaines
  - Conditions facilitantes et soutien pour la mise en œuvre
11. Comment qualifieriez-vous la mobilisation des enseignants de l'école vis-à-vis le programme de yoga?
  - Tout au long du programme
  - Réinvestissement de certains contenus en classe
12. Selon vous, quelle est la pertinence de ce programme dans votre école?
13. Avez-vous d'autres informations que vous croyez pertinentes sur l'accueil et l'implantation du programme que vous aimeriez nous communiquer?

### **C. Satisfaction et retombées du programme de yoga**

14. Quelles sont vos premières réactions maintenant que le programme est terminé?
15. Si vous avez reçu de la rétroaction à ce sujet, comment évaluez-vous la satisfaction des différentes personnes impliquées dans le programme de yoga?
  - Les élèves participants
  - Les parents des élèves participants
  - Les enseignants
16. Entre le début et la fin du programme, avez-vous remarqué des changements chez les élèves ayant participé au programme ou avez-vous eu des indications à ce sujet de la part des enseignants et des parents?
  - Physiques
  - Sociaux
  - Psychologiques
  - Spirituelles (ex : questions sur l'au-delà, sur Dieu, sur le sens de la vie, sur des religions, sur vos croyances, etc.)
17. Entre le début et la fin du programme, avez-vous remarqué des changements chez ces élèves en lien avec l'école ou avez-vous eu des indications à ce sujet de la part des enseignants et des parents?
  - Leur motivation à se rendre en classe
  - Leur rendement scolaire
  - Leurs relations avec leurs camarades de classe
  - Leurs relations avec le personnel de l'école
18. Selon vous, quels ont été les effets du programme de yoga dans votre école?

19. Est-ce que des événements marquants sont survenus dans votre école depuis le début du programme de yoga? (ex.changement dans le personnel)
20. Au final, quel est votre degré de satisfaction vis-à-vis le programme de yoga?
  - Éléments appréciés
  - Éléments moins appréciés
21. Prévoyez-vous reconduire le programme de yoga dans votre école l'an prochain?
  - Si oui, est-ce qu'il y a des choses que vous ferez différemment?
  - Dans le cas contraire, pour quelles raisons?
  - Quelles sont les conditions qui vous permettraient d'envisager la reconduction du programme?
22. Avez-vous d'autres informations que vous croyez pertinentes et que vous aimeriez nous communiquer au sujet du programme?

**Merci beaucoup de votre participation!**

## **ANNEXE 13 – CERTIFICATION ÉTHIQUE**



Comité d'éthique de la recherche  
Université du Québec à Chicoutimi

## APPROBATION ÉTHIQUE

Dans le cadre de l'Énoncé de politique des trois conseils : éthique de la recherche avec des êtres humains 2 (2014) et conformément au mandat qui lui a été confié par la résolution CAD-7163 du Conseil d'administration de l'Université du Québec à Chicoutimi, approuvant la *Politique d'éthique de la recherche avec des êtres humains* de l'UQAC, le Comité d'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'Université du Québec à Chicoutimi, à l'unanimité, délivre la présente approbation éthique puisque le projet de recherche mentionné ci-dessous rencontre les exigences en matière éthique et remplit les conditions d'approbation dudit Comité.

Les membres jugent que ce projet rencontre les critères d'une recherche à risque minimal et, bien que le projet implique la participation de mineurs, le CER ne voit pas d'atteinte possible à l'intégrité physique, psychologique ou sociale des participants tel que stipulé à l'article 21 du Code civil du Québec.

Responsable(s) du projet de recherche :	Monsieur Jacques Cherblanc, Professeur Département des sciences humaines et sociales, UQAC
Cochercheur(s) :	Madame Christiane Bergeron-Leclerc, Professeure Département des sciences humaines et sociales, UQAC Madame Ève Pouliot, Professeure Département des sciences humaines et sociales, UQAC Monsieur Mario Leone, Professeur Département des sciences de la santé, UQAC Monsieur Raymond Laprée, professeur retraité Université Saint-Paul/Ottawa
Projet de recherche intitulé :	Mise en place et évaluation d'un programme de yoga auprès d'enfants du primaire
No référence du certificat :	602.268.03
Financement :	Subvention institutionnelle du CRSH (CRSH-SI) Titre lors de la demande de financement : Mise en place et évaluation d'un programme de yoga auprès d'enfants d'âge primaire

La présente est valide jusqu'au 31 octobre 2018.

Rapport de statut attendu pour le 30 septembre 2018 (rapport final).

N.B. le rapport de statut est disponible à partir du lien suivant : <http://recherche.uqac.ca/rapport-de-statut/>

Date d'émission initiale de l'approbation : 8 février 2018  
Date(s) de renouvellement de l'approbation :



Tommy Chevrete,  
Professeur et président du Comité d'éthique de la  
recherche avec des êtres humains de l'UQAC